

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Současné umění v mateřské škole

Contemporary art in kindergarten

Zuzana Turečková

Vedoucí práce: PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Současné umění v mateřské škole vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Kloboukách u Brna, dne 14. 7. 2016

.....

podpis

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce paní PhDr. Leonoře Kitzbergerové, Ph.D. za cenné rady, trpělivost, ochotu a vstřícný přístup.

ANOTACE

Ústředním tématem bakalářské práce je využití předmětů denní potřeby ve výtvarném umění a následně i ve výtvarných činnostech s dětmi v mateřské škole. Teoretická část nejdříve nastíní důležitost tvořivosti, poté přiblíží výtvarné činnosti, které rozvoj kreativity podporují. Dále se zaměří na význam pedagogického projektu. Poslední kapitola se pak soustředí na současné české umělce, jejichž různorodé tvůrčí postupy a metody se staly inspirací pro výtvarné úkoly v praktické části. Ta je zpracována formou výtvarného projektu pro konkrétní mateřskou školu. Součástí práce je také fotodokumentace a autorčina pedagogická reflexe realizovaných aktivit.

KLÍČOVÁ SLOVA: tvořivost, výtvarné činnosti, projekt, tvůrčí metoda, tvůrčí proces, předměty denní potřeby, objekt, prostor

ABSTRACT

The purpose of the thesis is to describe how common objects are used in contemporary art and consequently in art classes for children in the kindergarten. The theoretical part of the paper outlines the importance of creativity in education, introduces art activities boosting development of creativity and describes what makes projects such an outstanding learning tool. The last chapter overviews contemporary Czech artists whose assortment of creative courses and methods has been used as inspiration for various art assignments in the practical part of the paper. The practical part of the paper is in the form of a project designed for a particular kindergarten. Photo documentation and the author's pedagogic reflection of the applied activities are enclosed.

KEYWORDS: creativity, visual art activities, project, creative method, creative process, daily things, object, space

OBSAH

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| Úvod | 7 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 9 |
| 1 Tvořivost..... | 9 |
| 2 Výtvarně tvořivé činnosti v mateřské škole | 11 |
| 2.1 Realizační prostředky výtvarných činností..... | 13 |
| 2.2 Rozdělení výtvarných činností..... | 14 |
| 2.2.1 Výtvarná tvorba | 14 |
| 2.3 Nevhodné pojetí výtvarných činností v mateřské škole | 15 |
| 3 Projekt ve školství jako prostředek k tvořivosti | 17 |
| 3.1 Specifika projektu v předškolním vzdělávání..... | 19 |
| 3.2 Specifika výtvarně projektové metody | 20 |
| 4 Současné výtvarné umění jako inspirace pro tvořivé činnosti v MŠ..... | 22 |
| 4.1 Adriana Šimotová | 22 |
| 4.1.1 Předměty v díle Adrieny Šimotové | 24 |
| 4.2 František Skála ml. | 25 |
| 4.2.1 Předměty v díle Františka Skály ml..... | 26 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 27 |
| 5 Cíle projektu Současné umění v mateřské škole | 27 |
| 6 Výzkumné otázky | 27 |
| 7 Uplatnění metody výzkumu..... | 27 |
| 8 Vlastní výzkum - projekt Současné umění v mateřské škole | 28 |
| 8.1 Místo výzkumu, charakteristika dětské skupiny a organizace..... | 28 |
| 8.2 Ověření výtvarného projektu Současné umění v mateřské škole | 29 |
| 8.2.1 Výtvarná řada Stopy předmětů | 30 |
| 8.2.2 Výtvarná řada Nalézání | 43 |

| | | |
|-------|------------------------------------------------------------------------|----|
| 8.2.3 | Evaluace projektu Současné umění v mateřské škole | 57 |
| 9 | Shrnutí výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám..... | 60 |
| 10 | Závěr..... | 62 |
| | SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY: | 65 |
| | ELEKTRONICKÉ ZDROJE..... | 68 |
| | OBRAZOVÁ DOKUMENTACE | 68 |
| | PŘÍLOHY | 69 |

Úvod

Presvědčila jsem se, že název práce Současné umění v mateřské škole na mnoho lidí zpočátku působí jako oxymóron. Dle mého názoru tomu tak ale ve skutečnosti není. Oba zmíněné fenomény se mohou navzájem nesmírně obohacovat. Vždyť pro celou řadu umělců byl dětský výtvarný projev bezedným zdrojem inspirace. Stejně tak cenné může být i výtvarné umění pro děti v mateřské škole, dokážeme-li jim jednotlivá umělecká díla vhodným způsobem přiblížit a vysvětlit.

Tato práce si proto klade za úkol nastínit, jakým způsobem propojit dětský výtvarný projev s výtvarným uměním, a následně nabídnout celou škálu tvořivých činností navržených pro výuku v mateřské škole.

Teoretická část práce se nejdříve soustředí na význam tvořivosti. Dále přiblíží podstatu takových výtvarných činností v mateřské škole, které mohou být prostředkem k jejímu rozvoji, pokud jsou vhodně pojaty. Jednou z důležitých uvedených metod je projekt. Poslední kapitola nastíní tvorbu výtvarných umělců, kteří se stali inspirací pro výtvarný projekt realizovaný v praktické části práce.

Po pečlivé úvaze, které téma by se dalo využít pro tvořivé činnosti s dětmi v mateřské škole, a které je zároveň ve výtvarném umění často zpracováváno, jsem se rozhodla soustředit svoji pozornost na věci a objekty, které nás obklopují. Téma jsem pojmenovala následovně: „Předměty kolem nás“.

Lidé mají tendenci se věcmi obklopotvat či je přímo hromadit ve svých obydlích i ve svém okolí, tedy alespoň v prostředí evropské kultury. V době, kdy si málokdo své věci sám vyrábí a pořízení nového předmětu je velmi snadné, máme sklony k plýtvání a hromadění. Pořizujeme si nejen nejružnější vymoženosti a praktické pomůcky, které nám usnadňují každodenní život, ale i předměty méně praktické, které nás však esteticky uspokojují. Věci ale nejsou záležitostí pouze dospělých, jsou středem zájmů i malých dětí. Nejdřív je objevují ústy, poté zkoumají jejich vlastnosti prostřednictvím hmatu, zraku i čichu. Obyčejné předměty jsou velice atraktivní i pro dětskou hru, tedy pro nejpřirozenější způsob učení. Praktická část tohoto jevu využívá ve výtvarných aktivitách pro předškolní děti.

Děti v mateřských školách nebývají příliš často konfrontovány s uměleckými díly, ještě méně často přijdou do styku s uměním současným. Tuto skutečnost zkusím změnit, alespoň ve třídě, kde působím jako učitelka. Prostřednictvím výtvarného projektu v mateřské škole

dětem nabídnu nevšední přístup k výtvarným činnostem. Pokusím se také odbourat stereotypy ve výtvarném vyjadřování, které někdy přístup učitelů k výtvarné výchově v mateřských školách spíše bohužel podporuje. Seznámím děti s klasickými, ale také se současnými výtvarnými médii. Prostřednictvím aktivit v rámci projektu, budu s dětmi předměty v první řadě pozorovat, nalézat, a poté přetvářet. Prozkoumáme je pomocí všech smyslů. Budou nás zajímat jejich vlastnosti, především jejich tvar, struktura a materiál. Od samotného objektu postupně přejdeme k celkovému vnímání prostoru. Projekt Současné umění v mateřské škole bude „ochutnávkou“ z pozoruhodného světa umění, která je ve větší míře praktická nežli teoretická.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Tvořivost

„Tvořivost je něčím hluboce osobním. Znamená totiž být sám sebou a mít schopnost jako takový se i projevovat.“ (Bean, 1995, s. 16)

Tvořivost je v poslední době často frekventovaným pojmem. Szobiová (2004) uvádí, že navzdory osobitosti každého tvořivého procesu, je kreativita velmi častým jevem, který se může vyskytnout v jakékoliv oblasti lidské činnosti. Tato skutečnost způsobuje nejasnosti v chápání významu tohoto pojmu a přispívá k jeho nadužívání.

Dle slov Uždila (1976) začal být tento termín hojně používán v souvislosti s výtvarným projevem dětí až od počátku 20. století. Autor charakterizuje tvořivost jako jakoukoliv lidskou aktivitu, jejíž výsledek reflektuje individuální představy jedince o vnitřní či vnější realitě. Kreativní proces se vyznačuje zejména svou neopakovatelností. Bean (1995) uvádí, že tvořivost nepodléhá žádné pevné vazbě stejných a vždy aplikovatelných pravidel. Právě v tom tkví její jedinečnost a unikátnost.

Tvořivostí se člověk odlišuje od ostatních tvorů na Zemi. Využívá tuhle vlastnost zejména při řešení problémů. Úzce s ní souvisí nápaditost, vynalézavost, schopnost improvizace, alternativního jednání a adekvátní reakce na změnu. Je nutné kreativitu u dětí již v raném věku rozvíjet a podporovat. Svět se vlivem vývoje technologií velice rychle mění, tím pádem se i lidé této situaci musí umět rychle přizpůsobovat. Tvůrčí myšlení dětem tuto skutečnost může výrazně ulehčit. Umožňuje rychlejší a snadnější přizpůsobení se dané situaci (Uždil, 1984).

Dle Szobiové (2004) tvořivost závisí na individuálních vlastnostech, schopnostech a motivaci konkrétního jedince, také na sociálním kontextu, ve kterém se dotyčný člověk nachází. Může být přínosem pro jednotlivce, ale i pro celou společnost. Každý člověk je v určité míře tvořivým. Existují však dvě úrovně této tvořivosti. „Malá kreativita“ zahrnuje všední tvořivost běžných lidí, řadí se sem např. dětské spontánní kresby či lidové výtvary. Naopak „velkou kreativitou“ oplývají např. významní výtvarní umělci, vědci a vynálezci,

kteří se ve svém oboru zasloužili o celosvětový přínos. Jak uvádí Fichnová a Szobiová (2012), díky kreativitě lidstva existuje umění a věda.

Dacey a Lennon (2000) vytvořili vlastní model kreativity – stanovili pět skupin vzájemně provázaných činitelů a okolností, které se významně podílí na přítomnosti této schopnosti:

- *biologické znaky (mikroneurony, hormony, IQ, určující geny, dominantní hemisféra, koordinace mezi hemisférami)*
- *rysy osobnosti (například tolerance vůči dvojznačnosti, ochota riskovat, prodleva uspokojení)*
- *poznávací rysy (například vzdálené asociace, laterální myšlení)*
- *mikrospolečenské okolnosti (jako jsou vztahy s rodinou a přáteli a druh bydlení)*
- *makrospolečenské podmínky (obec a práce, vzdělávací, náboženské, etnické právní, ekonomické a politické prostředí). (Dacey a Lennon, 2000, s. 17)*

Dacey a Lennon (2000) poukazují na možnou nestálost a proměnlivost hodnoty výstupů kreativního procesu, vlivem možných změn v rámci působení času. Dobový kontext také ovlivňuje výsledky lidské tvořivosti.

V závěru této kapitoly je nutné zdůraznit, že tvořivost je jedním ze základních znaků současné osobnostně orientované výchovy. Tato vlastnost se však nerozvíjí automaticky, je zapotřebí její dostatečná stimulace. Už v mateřské škole by proto měly být děti k tvořivosti cílevědomě motivovány a vedeny. Rozvoj kreativity ovlivňuje celé klima školy, její materiální zázemí, především však osobnost a přístup pedagogů (Oprailová in Kolláriková a Pupala eds., 2010).

Učitelky¹ v mateřských školách by se tedy měly snažit děti podporovat v nalézání nových a neobvyklých řešení, nešetřit pozitivní zpětnou vazbou. Je potřeba dovést děti k poznání, že jiné řešení úkolu nemusí nutně znamenat chybu, protože každá situace může mít i několik vhodných východisek. Tvořivost je prvním krůčkem k samostatnosti a k vlastnímu názoru.

¹ Vzhledem k převaze učitelek nad učiteli v mateřských školách, bude nadále v celé práci uváděn pouze termín učitelka, obsah se však vztahuje i k učitelům v mateřských školách

2 Výtvarně tvořivé činnosti v mateřské škole

Nejrůznější druhy činností, ať už se jedná o aktivity hudební, pohybové, dramatické apod., se výrazným způsobem podílí na rozvoji, probouzení a podněcování lidské tvořivosti. Rozvoj kreativity je však nejčastěji bezesporu přisuzován právě činností výtvarným. Uždil (1984) potvrzuje, že: „Výtvarná činnost je tvořivá sama, ze své podstaty“. Snaží se u dětí rozvíjet schopnosti, které s kreativitou velmi úzce souvisí. V první řadě mezi ně patří senzibilita – citlivost nejen k okolním změnám, ale schopnost především vnímat a rozlišovat i drobné nuance ve svém vnitřním prožívání a posléze i ve svém jednání a konání. S ní přímo souvisí i schopnost maximálního soustředění na danou činnost, která umožňuje proniknout až k samotné podstatě problému. Dále je to také schopnost přetvářet dle vlastní představy, nalézat vhodné kombinace a variace jednotlivých prvků.

Je otázkou, jak výtvarně tvořivé aktivity s dětmi v mateřské škole správně nazývat. Je vhodné v kontextu předškolního vzdělávání hovořit o výtvarné výchově? Dle Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (nadále RVP PV), by mělo být v mateřské škole usilováno o integrovaný přístup, tedy o co největší komplexnost a propojenost všech oblastí ve vzdělávání. Vzdělávací složky zde nejsou děleny na jednotlivé „výchovy“, jako je tomu např. na základní škole, ale prolínají se navzájem a dohromady tvoří pestrý celek. Proto byl v RVP PV pojem výtvarná výchova nahrazen označením výtvarné činnosti (Smolíková et al, 2006).

Hazuková (2011) uvádí, že termín výtvarné činnosti nemá zcela stejný význam jako pojem výtvarná výchova. Výtvarnou výchovou se rozumí systematický dlouhodobější výchovně vzdělávací proces, který má svoje specifické záměry. Na druhou stranu výtvarné činnosti lze chápat jako krátkodobější aktivity s využitím výtvarných prostředků. Výtvarná výchova je realizována právě prostřednictvím výtvarných činností. Neznamená to tedy, že by v mateřských školách vůbec neprobíhala, jen je brána komplexněji a v kurikulárních dokumentech pro předškolní vzdělávání nejsou zvlášť definovány její cíle, obsahy ani výstupy.

Podle Hazukové (2011) se v průběhu času pozměnil smysl i cíl výtvarné výchovy. V 18. stol. byl v rámci výtvarných činností u dětí kladen důraz na nápodobu a co nejpřesnější zobrazování reality. Výtvarné činnosti se tedy zaměřovaly na precizní imitaci předloženého vzoru, s důrazem na kvalitu provedení. Od té doby se cíle výtvarné výchovy velice proměnily. I v současné pedagogické praxi se však, v některých případech, fragmenty tohoto

přístupu objevují dodnes. Patří mezi ně např. přílišné lpění na formální dokonalosti a precizní čistotě výsledného výtvaru, námětová stereotypnost výtvarných úkolů.

O co tedy usiluje současné pojetí výtvarné výchovy? Jak je již z názvu patrné, tento obor propojuje vzdělávání s výchovným působením. Mezi vzdělávací složky výtvarné výchovy patří zejména osvojení specifických dovedností, které vedou k vlastnímu vizuálně obraznému vyjádření. Výtvarný projev je osobitým způsobem komunikace. Právě výtvarná výchova učí děti „hovořit“ tímto jazykem, prostřednictvím linií, barev a tvarů, zároveň však i porozumět výtvarným sdělením ostatních lidí. Děti se učí takto komunikovat nejen na ploše papíru (či jiného dvojrozměrného výtvarného podkladu), ale také i v prostoru. Seznamují se proto s plošnými i prostorovými výtvarnými technikami, metodami, postupy a s nejrůznějšími materiály. Neméně důležité je také získání teoretických poznatků z oblasti výtvarného umění a kultury, díky kterým je dítě schopno vnímat a pochopit výtvarná sdělení ostatních autorů, ať už se jedná o dětské výtvary, či umělecká díla (Roeselová, 2003).

Mezi výchovné složky výtvarné výchovy patří *sebevyjádření, sebeuvědomování a reflexe*. Výtvarná výchova dětem nabízí prostor pro realizaci jejich nápadů, uplatnění vlastní fantazie a představivosti. Vede děti k tomu, že neexistuje pouze jedno správné řešení výtvarného problému, naopak je podněcuje k experimentování a samostatnému hledání originálního způsobu vyjádření, k projevu své vlastní individuality, tedy k seberealizaci. Výtvarná tvorba spouští asociace a vyvolává emoce, může vést i k silnému prožitku – u dítěte dochází k sebeuvědomování. Prostřednictvím tvorby dítě vyjadřuje to, co vnímá, vidí a cítí (Roeselová, 2003).

Dle tvrzení Uždila (1976) je nutné poskytnout dětem v rámci výtvarných činností prostor pro svobodné rozhodování, což je předpokladem pro rozvoj tvořivosti obecně. Z toho vyplývá, že hlavní motivací dětí k jejich tvořivému projevu je především jejich vlastní zájem. Proto by se učitelky měly pokusit v úvodu výtvarné činnosti děti nadchnout a probudit jejich chuť do tvoření. Kreativita u dětí tedy nemůže být rozvíjena, je-li výtvarná činnost vyžadována povinně, bez ryziho zájmu a nadšení samotného dítěte.

2.1 Realizační prostředky výtvarných činností

Výtvarné činnosti jsou nonverbálním způsobem komunikace. Hazuková (2011) upozorňuje, že aby mohly být uskutečněny, je k tomu za potřebí nejen (hmotných i nehmotných) výtvarných prostředků, ale také didaktických prostředků.

Výtvarné prostředky Hazuková (2011, s. 42) rozděluje do pěti skupin:

- *Prvky výtvarné řeči*
- *Vztahy mezi elementy*
- *Výtvarné symboly*
- *Procesy tvorby*
- *Materiálně technické prostředky realizace: výtvarné techniky, výtvarné instrumenty a výtvarné materiály*

Jak by se zprvu mohlo zdát, podobu výsledného obrazu či objektu dítěte neovlivňuje pouze výběr výtvarného materiálu (vše, z čeho může výtvarnou práci vytvořit: papír, látka, hlína, písek, dřevo, polystyren atd.), výtvarného instrumentu (vše, co mu umožňuje tento materiál výtvarně přetvořit a pojednat, např. tužka, pastelky, štětec, nůžky atd.) ani výtvarné techniky (způsob použití výtvarného instrumentu, např. grafika, modelování, malba, kresba atd.) Záleží také na jeho procesu tvorby (jakou cestou bude realitu přetvářet), jaké výtvarné symboly (skryté významy) do své práce vnese, jaké výtvarné prvky budou tvořit výsledný výtvor (např. plocha, struktura, linie, barva, objem, světlo atd.) a jak tyto prvky budou vzájemně zkombinovány (Hazuková, 2011).

Na výsledný výstup dítěte z výtvarné činnosti však má, dle Hazukové (2011), silný vliv osobnost učitelky a také didaktické prostředky, kterých při své pedagogické činnosti využívá. V rámci samotného plánování činnosti jsou didaktickými prostředky: myšlenkové mapy (slouží učitelce k uspořádání souvislostí), myšlenkové „modely“ (písemné přípravy budoucí organizace konkrétní výtvarné aktivity), odborná a didaktická terminologie, vzdělávací kontexty (přesahy do jiných vzdělávacích oblastí), didaktické principy a metody, motivační prostředky (způsob, jakým se učitelka pokusí děti zaujmout a pro činnost nadchnout), výtvarné úkoly (zadání) a náměty (zaměření úkolu), „rozložení“ výtvarného úkolu na dílčí úkoly a problémy. V průběhu realizace to jsou metodické postupy a organizační formy, v závěru pak společné hodnocení reflexe učitelky.

2.2 Rozdělení výtvarných činností

Spektrum výtvarných činností, které můžeme v mateřské škole realizovat, je poměrně široké. Dle Hazukové (2011) mezi ně patří:

- *výtvarné vnímání*
- *výtvarná imaginace*
- *výtvarná tvorba*
- *výtvarná komunikace*

Hazuková a Šamšula (2005) uvádí, že výtvarné vnímání úzce souvisí s prožíváním jedince. Vzniká na základě smyslových vjemů. Samo o sobě nevytváří žádný hmotný produkt. Oproti tomu u výtvarné imaginace už dochází k transformaci, zatím však nemá hmotnou formu, je pouze v rovině myšlenkové. Může, ale nemusí, následně vyvrcholit výtvarnou tvorbou, v jejímž rámci již dochází k přímé proměně objektu. Je vnímatelná zrakem, někdy i hmatem (v případě výtvarné akce i sluchem). Může mít formu lineární (v kresbě a některých grafických technikách), plošnou (v malbě a některých grafických technikách), prostorovou (v prostorové tvorbě) a časoprostorovou (ve výtvarné akci). Hazuková (2011) doplňuje, že výtvarná komunikace má dvě podoby: Nonverbální podoba je „řečí“ samotné výtvarné práce. Verbální podoba probíhá v rámci procesu tvorby. Měla by být i poslední fází každé výtvarné činnosti v podobě reflexe.

Všechny čtyři zmíněné složky spolu úzce souvisí a tvoří neoddělitelný celek. Hazuková a Šamšula (2005) upozorňují na fakt, že v prostředí škol je velmi často za výtvarné činnosti považována pouze výtvarná tvorba. Výtvarné vnímání, výtvarná imaginace a výtvarná komunikace tak často unikají pozornosti učitelek. Je nutné zdůraznit, že by se neměly soustředit jen na samotný výsledek výtvarné činnosti, ale i na komplexní proces jeho vzniku.

2.2.1 Výtvarná tvorba

Hazuková (2011) Výtvarnou tvorbu dále dělí na:

- *explorační tvorbu*
- *volnou tvorbu*
- *užitou tvorbu*

- *výtvarnou akci*

Mezi explorační tvorbu patří výtvarný experiment a výtvarná hra. Výtvarný experiment má dovést děti především k nové zkušenosti. Mezi výtvarným experimentem a výtvarnou hrou je však velmi tenká hranice. Výtvarná hra mívá složitější strukturu, jasně daná pravidla (Hazuková, 1995). Explorační tvorba je dětem předškolního věku velice blízká a je pro ně velmi atraktivní. Zahrnuje princip překvapení, který je pro děti velmi motivující. Pomocí exploračních činností děti zkoumají a objevují charakter a vlastnosti nejrůznějších materiálů i výtvarných prostředků. Prostřednictvím „pokusů a omylů“ se učí s výtvarnými prostředky zacházet, získávají zkušenosti a informace, jenž v dalších aktivitách mohou využít. Tím, že si děti na nějakou skutečnost, zákonitost či vlastnost přijdou samostatně, má pro ně poznatek větší hodnotu (Roeselová, 2003).

Do volné tvorby patří všechny výtvarné činnosti plošného, prostorového i časoprostorového charakteru, které se soustředí na záměrné zobrazování. Naopak výstupem užité tvorby bývá výtvar, který má konkrétní účel či praktické využití (např. výzdoba, dekorace, dárek). Je však velmi nutné dávat pozor, aby se z vytváření nestala výroba – aby výsledné artefakty nebyly oproštěny o tvořivost (Hazuková, 2011).

Výtvarná akce nemusí mít žádný hmatatelný výsledek, jediným výstupem často bývá jen fotodokumentace či videozáznam. Nejčastěji mívá přesah do dramatické, hudební a pohybové výchovy. Inspirací pro výtvarné akce mohou být i lidové tradice (Hazuková, 2011).

„Co je prožito, je i dobře uloženo a schopno budoucího použití.“ (J. Uždil, 1984, s. 100)

2.3 Nevhodné pojetí výtvarných činností v mateřské škole

Nevhodné uchopení výtvarných činností v mateřské škole skýtá mnohá nebezpečí. Na co by učitelky měly dávat pozor?

Mezi nejčastější chyby patří podle Hazukové (2011) námětová strnulost, to znamená nekreativní opakování stejných, již vyčerpaných a neaktuálních námětů. S tímto netvořivým přístupem některých učitelek také souvisí jistá závislost na cizích nápadech (např. v podobě metodických příruček a zásobníku nápadů z internetu) a jejich automatické přebírání bez hlubšího zamyšlení a přizpůsobení konkrétní skupině dětí ve třídě a stanoveným cílům. Učitelky také často nemají povědomí o smyslu výtvarné výchovy a myslí si, že jediným

cílem je děti seznámit s výtvarnými technikami. Také převládá přesvědčení, že současné uchopení výtvarných činností tkví pouze v zařazení netypických výtvarných technik. Některé učitelky při plánování výtvarných činností též nedokážou vycházet z vývojových zvláštností daného věku dětí ve skupině (Hazuková, 2011).

Je velmi důležité, aby učitelky uměly seznámit rodiče s přínosy a cíli výtvarných činností. Zároveň by se neměly bát vyjádřit svůj názor a poskytnout dítěti zpětnou vazbu. Ta by však měla být jednak vyvážená, tedy ne výhradně a za všech okolností pozitivní, ale také nejen negativní, a zároveň co nejvíc konkrétní. Měla by tedy obsahovat popis a pocit. Používání hodnotících slov, a to jak pozitivních, tak negativních (např. hezký obrázek, škaredý obrázek), může vést k demotivaci k další práci či ke strachu z experimentování a tím k blokování rozvoje tvořivosti. Což by byla škoda, neboť, jak píše Hazuková (2011), učitelky by měly dbát na to, aby poskytly dětem dostatečný prostor pro vyjádření své tvořivosti.

Při nevhodném pojetí výtvarných činností hrozí riziko závislosti dětí na předloženém vzoru, také nebezpečí automatického přejímání grafických schémat a stereotypů a následná neschopnost, či spíše ztráta chuti přispět vlastním osobitým řešením úkolu. Proto následující závěrečná citace je svým způsobem i doporučením.

„Současná výtvarná výchova učí děti hledat, co říci o světě, v kterém žijí, a nabízí jim možnosti, jak to vyjádřit.“ (Roeselová, 1995, s. 11)

3 Projekt ve školství jako prostředek k tvořivosti

Projekt je jednou z možných cest, jak u dětí efektivně rozvíjet jejich tvořivost. Kratochvílová (2006, s. 36) projekt definuje: „*Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s níž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.*“

V současném školství patří mezi oblíbené alternativní výukové metody. Může být využíván na všech stupních škol, samozřejmě s ohledem na specifika dané věkové skupiny dětí. Ve vzdělávání se objevil již ve 20. letech 20. století v období reformační pedagogiky. Za zakladatele projektové metody je považován americký doktor filosofie a pedagog W. H. Kilpatrick, který ve svém díle navázal na pragmatickou pedagogiku svého učitele J. Deweye. O této metodě napsal r. 1918 svou první studii „The Project Method“. Kilpatrick usiloval o aktivní a samostatný přístup žáků ve výuce, o užší souznění teorie s praxí. Snažil se své žáky pro zvolené téma maximálně nadchnout a motivovat. Změnil tradičně zavedený postup výuky od teorie k praxi (Kratochvílová, 2006).

V českém školství začal jako jeden z prvních projekty využívat V. Příhoda. V rámci svého pobytu v USA (1922-26) se nechal inspirovat pragmatickou pedagogikou a v roce 1929 se zasloužil o povolení Ministerstva školství k zakládání pokusných škol v Československu. Mezi další osobnosti, které se zasadily o rozšíření projektové metody, patří např. R. Žanta a S. Vrána. Rozvoj reformní pedagogiky zastavila 2. světová válka a následná okupace. Projektová výuka se znovu vrací do škol až po roce 1989 (Kratochvílová, 2006).

Maňák a Švec (2003) rozdělují projekty z časového hlediska na krátkodobé (zpravidla jen několik hodin), střednědobé (jeden až dva dny), dlouhodobé (týden) a mimořádně dlouhodobé (několik týdnů až měsíců, ovšem souběžně s klasickým vyučováním). Každý projekt, i ten krátkodobý, vyžaduje náležitou přípravu a organizaci.

Dvořáková (2009) rozděluje plánování projektu na čtyři etapy. V první etapě dochází k motivaci dětí a volbě ústředního tématu a hlavního cíle projektu. Tato fáze může vyplynout z určitého jevu, akce, literatury, či jiného zajímavého problému. V druhé etapě účastníci projektu hledají „cesty“ k dosažení vytčeného cíle. Důležitým bodem je zde plánování budoucí práce a vzájemná komunikace ve skupině. Třetí etapa je především praktická. Slouží k realizaci naplánovaných činností, tedy k aktivnímu hledání řešení, k učení a ke spolupráci.

Čtvrtá etapa by měla být reflexí celého projektu a může sloužit také k následné prezentaci závěrečného produktu, který vzniknul v rámci projektu.

Kašová (1995) uvádí, že projektová výuka je vhodná pro všechny děti - nejen pro děti přirozeně iniciativní či talentované, jak by se možná mohlo zdát. Všem dětem umožňuje maximálně uplatnit svoje schopnosti, dle svých individuálních možností. Děti se v rámci projektové výuky přirozeně učí samostatnosti a vzájemné pomoci. V nevýhodě nejsou ani děti s pomalejším tempem, učitel se jim může, díky samostatnosti a vzájemné asistenci ostatních dětí, intenzivněji věnovat.

Role učitele je v kontextu projektové výuky poněkud odlišná, než při klasickém způsobu edukace. Učitel zde není od toho, aby celý projekt sám řídil. Do jeho organizace a vedení jsou aktivně zapojeni i žáci. Tímto by se měli naučit sami si rozdělit úkoly, rozvrhnout čas a převzít tak odpovědnost za svoje jednání. Učitel se spíše staví do role poradce. Při projektech učí děti (a někdy i sám sebe) pracovat i s jinými zdroji informací, než jsou pouze učebnice. Odlišné je i závěrečné hodnocení celého projektu, nehodnotí totiž pouze učitel. Do hodnocení a závěrečné reflexe jsou opět „vtaženi“ i žáci (Kratochvílová, 2006).

Valenta (1993) upozorňuje, že projekt klade na učitele velké nároky. Jeho příprava by měla být velmi detailní a pečlivá. Plánování i následná realizace vyžaduje mnoho zkušeností a zabere hodně času. Navíc by měl pedagog svoje žáky dobře znát, aby odhadnul jejich schopnosti a mohl jim naplánovat projekt „na míru“. Maňák a Švec (2003) uvádí, že se mnohdy v rámci projektu nepostupuje systematicky. Vynecháváno bývá především opakování a osvojování učiva.

Příčinou komplikací podle Kratochvílové (2006) mohou být nedostatečné zkušenosti a dovednosti žáků, které mohou vést až k nedosažení vytčených cílů. Hrozí, že děti nezvládnou reálně odhadnout čas a projekt jednoduše nestihnou dokončit. Někteří žáci nemusí být schopni samostatně vyhledávat zdroje informací a následně je efektivně využít, nedokážou pružně reagovat. Atmosféra ve třídě bývá často hlučnější a živelnější. Důležitá je také podpora nejbližšího okolí - vedení školy, kolegů i rodičů dětí. Projekt se může stát finančně nákladnější záležitostí. Ne vždy však pedagog dostává pozitivní zpětnou vazbu. Zmiňované obtíže mohou nakonec u učitele vyvolat ztrátu motivace.

Navzdory všem výše jmenovaným potencionálním úskalím skýtá projektová výuka oproti klasickému vyučování mnoho výhod. Kašová (1995) potvrzuje, že tato forma výuky děti podněcuje k aktivitě, experimentům, hledání a nalézání. Oproti pasivnímu přejímání

„hotových“ informací mají možnost vnímat svoje teoretické poznatky v souvislostech a ověřit si je přímo v praxi. Projekt učí děti rozvrhnout si činnost, samostatně přemýšlet, zároveň však i spolupracovat, určovat si role. Vede děti k odpovědnosti, učí je vážit si své práce, uvědomit si její hodnotu. Prostřednictvím projektu děti mohou uplatňovat svoje individuální schopnosti a dovednosti, tím pádem u nich dochází k seberealizaci a zažívají pocit sounáležitosti a úspěchu. Projektová výuka přirozeným způsobem přispívá k celkovému rozvíjení individuality dítěte. Vše zmíněné dokazuje, že dobře naplánovaný, promyšlený a zorganizovaný projekt, lze chápat jako ideální prostředek k tvořivému myšlení.

3.1 Specifika projektu v předškolním vzdělávání

Projekt je velmi vhodnou metodou i pro děti předškolního věku. Průkopnicí projektové metody v českém předškolním vzdělávání byla zejména I. Jarníková, která v roce 1933 napsala příkladný projekt O vodě a co v ní žije (Koťátková, 2014).

Projekt v mateřské škole propojuje všechny vzdělávací oblasti prostřednictvím pestré škály činností, které na sebe navazují. Nabízí tak dětem komplexní přístup a umožňuje jim vnímat souvislosti. Hlavní téma, které celý projekt stmeluje, by mělo být citlivě zvoleno. Může vycházet například ze zkušeností a zážitků dětí ze třídy, nebo může být určeno učitelkou dle aktuální vzdělávací potřeby konkrétní skupiny. Díky projektu mají děti možnost postupovat od známého k neznámému, procvičit si určité dovednosti, získat nové vědomosti, naučit se spolupracovat atd. Prostřednictvím projektu se děti učí samostatně nalézat řešení problému. Projekt by měl v dětech probouzet nadšení a chuť učit se, objevovat a poznávat (Oprailová a Gebhartová, 2011).

Koťátková (2014) doporučuje v prostředí mateřské školy využívat spíše krátkodobější projekty (dva až pět dnů). Děti mají prožitky z nedávných aktivit čerstvě v paměti a lépe si tak mohou vybavit souvislosti. Neznamená to však, že by se dlouhodobější projekty nemohly využívat, neměly by však trvat déle než cca dva až tři týdny. Dle názoru Oprailové a Gebhartové (2011) lze v mateřské škole pracovat i pomocí rozsáhlejších dlouhodobějších projektů, které se však mohou případně prolínat i s jinými aktivitami a tematickými celky. Neměly by totiž případně stát v cestě i dalším tématům, která mohou vyvstat z určité situace či události, a mohou se stát pro děti přitažlivější a aktuálnější.

Dle Kořátkové (2014) by měl projekt v mateřské škole směřovat k výslednému produktu, který celek stmeluje a logicky uzavírá. Ten nemusí být jen hmotného charakteru jako je např. výtvarná práce či společná kniha, ale může mít formu divadelního představení, koncertu apod. Hlavním přínosem tohoto výsledného produktu je samotný proces společné tvorby a jeho závěrečné představení nejbližšímu okolí (ostatním třídám, rodičům...). Dítě tak může zakusit pocit úspěchu, užitečnosti a sounáležitosti.

3.2 Specifika výtvarně projektové metody

Výtvarně projektová metoda je promyšlenou koncepcí řetězcích se výtvarných úkolů. Snaží se do problému proniknout co nejhlouběji, prozkoumat jej ze všech možných stran a úhlů. Jednotlivé výtvarné úkoly na sebe navazují v logických souvislostech. Dle Roeselové (1997) se výtvarně projektová metoda začala formovat v 70. letech 20. století. Mezi první osobnosti, které v českých školách začaly využívat výtvarně projektovou metodu, patří např. I. Zhoř, H. Dvořáková a K. Cikánová.

Výtvarně projektová metoda sestává z výtvarných řad a výtvarných projektů. Roeselová (1997) popisuje výtvarnou řadu jako krátký soubor výtvarných úkolů, které jsou propojeny určitým tématem, jež postupně rozvíjí a prohlubují. Často zahrnuje aktivity pro rozvoj smyslového vnímání, výtvarné hry a výtvarné experimenty. Výtvarné řady jsou proto vhodné již pro předškolní děti, nejčastěji se však využívají na základních či základních uměleckých školách. Existuje několik typů výtvarných řad: výtvarný cyklus, metodická řada, tematická řada a srovnávací řada. (Roeselová, 1997). Ze jmenovaných metod jsou pro děti předškolního věku nejvhodnější především tematické a metodické výtvarné řady a výtvarné projekty, proto se jim bude věnovat zbývající část této kapitoly.

Metodická řada sdružuje výtvarné úkoly, u nichž bývá zachován stejný námět, mění se však jejich uchopení - tedy výtvarné techniky, postupy i prostředky. Jednotlivé úkoly jsou seřazeny od nejjednoduššího k nejsložitějšímu, dochází tak k postupné gradaci jejich náročnosti. Soustřeďují se především na technologické provedení úkolu, na práci s materiálem (Hazuková ©2006). V tematické řadě dochází naopak k hlubšímu zkoumání širšího tématu, prostřednictvím jednotlivých námětů, které na sebe logicky navazují. Výtvarné metody či techniky mohou zůstat stejné, ale dochází k postupnému námětovému posunu (Roeselová, 1997). Hazuková (©2006) konstatuje, že výtvarná řada často bývá

kombinací metodické i tematické varianty, případně volně přechází z jedné roviny do druhé. Existuje velmi tenká hranice mezi tematickou řadou a výtvarným projektem. Výtvarný projekt může vzejít i propojením několika výtvarných řad.

Roeselová (1997) vysvětluje, že výtvarné projekty bývají oproti výtvarným řadám svou stavbou a strukturou poněkud složitější, rozvětvenější a časově i technicky náročnější. Snaží se vystihnout samotné jádro problému. Nabízejí však ve výsledku komplexnější náhled na dotýcnou problematiku. Prostřednictvím projektu může dojít u dítěte ke změně dosavadního vnímání určité skutečnosti. Hazuková (©2006) pokládá za klad výtvarných projektů především flexibilitu v jeho plánování, do něhož se mohou zapojit i děti. Projekt vychází z jejich prožitků. Prostřednictvím této metody děti získávají zkušenosti, poznatky, zároveň jim výsledný produkt slouží jako odměna. Projekt zahrnuje sociální učení dětí, vede je k cílevědomosti a snaze o spolupráci.

Díky plánovitosti, koncepčnosti a systematickosti projektové metody má učitelka dobrý přehled o dosažených cílech a o pokrocích jednotlivých dětí ve třídě. Může tak záměrně schopnosti a dovednosti u dětí prohlubovat. Jednotlivé úkoly jsou stmeleny vzájemnými souvislostmi, a propojeny s reálnou skutečností (Hazuková, ©2006). Přínosy i úskalí výtvarných projektů se ve své podstatě shodují s již výše zmíněnými klady a zápory projektové metody obecně.

4 Současné výtvarné umění jako inspirace pro tvořivé činnosti v MŠ

Stejně, jako je dětský výtvarný projev velkým zdrojem inspirace pro mnohé umělce, i výtvarné umění se může stát podnětem pro tvořivé aktivity s dětmi. Vzhledem k věku předškolních dětí je třeba, abychom je nezahlcovaly odbornými termíny a jmény, ale spíše jim, prostřednictvím zážitku z vlastní výtvarné činnosti, umění jednoduše přiblížili.

Projekt Současné umění v mateřské škole, který je součástí teoretické části této práce, čerpá inspiraci v současném výtvarném umění, jak je již z jeho názvu patrné. Jeho jednotlivé úkoly reflektují tvorbu vybraných uměleckých osobností. Protože současné umění je velice široký pojem, bylo zapotřebí určit si stěžejní téma, které by propojovalo činnost zvolených umělců. Vybraným tématem se staly: „**Předměty kolem nás**“.

Ze zaměření práce a tématu vyplynula kritéria pro výběr autorů:

- osobnost žijící ve 21. století
- v části tvorby využívá, nebo se zajímá o předměty denní potřeby
- forma jeho děl je vhodná pro děti předškolního věku

Záměrem projektu však nebylo kopírovat či napodobovat s dětmi práce jednotlivých umělců, ale pokusit se vystihnout podstatu jejich originálního tvůrčího postupu či metody a posléze vymyslet a zrealizovat navazující výtvarné úkoly, které by dětem tyto postupy přiblížily. Následující podkapitoly se proto zaměří na vystihnutí tvorby vybraných autorů – Adrieny Šimotové a Františka Skály.

4.1 Adriana Šimotová

A. Šimotová bezesporu patří mezi přední osobnosti českého i světového výtvarného umění 2. poloviny 20. století a začátku 21. století (1926 – 2014). Byla umělecky aktivní již od 2. poloviny 50. let až do konce svého života. Její přístup k tvorbě se pod vlivem nejrůznějších událostí, změn a životních výzev postupně proměňoval. Setkání se smrtí svého manžela a později i syna, se kterými se během svého života musela vyrovnat, přispěly k existencionálnímu podtextu její tvorby (Raimanová, ©2015a).

A. Šimotová měla v dětství velmi silné a harmonické rodinné zázemí. Důležitou osobností v jejím životě byla babička M. Šetlíková, pocházející z francouzské části Švýcarska, která podnítila její zájem o francouzskou kulturu, jež v jejím životě zaujímala důležité místo.

Láska k výtvarnému umění vyústila v přijetí a následné studium Státní grafické školy v atelieru Z. Balaše. Po druhé světové válce posléze studovala Uměleckoprůmyslovou školu v atelieru J. Kaplického. Zde navázala důležitá přátelství. Seznámila se zde i s J. Johnem, se kterým v roce 1953 uzavřela sňatek. Navzdory tomuto soužití si zachovala svou uměleckou jedinečnost (Slavická in Šimotová a Brunclík, 2001).

Raná tvorba A. Šimotové vynikala neobyčejným smyslem pro barvu. Její krajiny z tohoto období byly abstrahované, spíše plošné a někdy až dekorativní. Výsledné zobrazení bylo ztvárněním pocitu autorky. V 60. letech byla A. Šimotová členkou umělecké skupiny UB12². Dílo A. Šimotové prošlo v tomto období první proměnou. Od počáteční výraznější barevnosti a lyričnosti A. Šimotová postupně směřovala k plošnosti a barevné střízlivosti. Její práce byly především figurální. V polovině 60. let začala pracovat s prvky koláže³. Na přelomu 60. a 70 let se v barevnosti děl A. Šimotové začaly objevovat velké kontrasty, např. červená na bílém pozadí (Zemina in Šimotová, Zemina a Šetlík, 1994).

Smrt manžela A. Šimotové (1972) znamenala výraznou změnu nejen v soukromém životě, ale také v jejím výtvarném projevu. Opustila malbu a do obrazové plochy začala zapojovat tapety, textilie, voskovaný papír atd. Věnovala se i grafice, získala řadu mezinárodních ocenění. Pro autorku se stával čím dál důležitější přímý kontakt se subjektem (později i objektem), který umělecky ztvárňovala. Jako prostředek využívala především papír, který perforovala, otiskovala, frotovala pomocí grafitu či barevných pigmentů, trhala, vrstvila, modelovala, a jinak přetvářela. Její výtvarné práce v 80. letech se nacházely na rozhraní kresby, frotáže⁴ a reliéfu. Z dvojrozměrného obrazu postupně vstoupila do skutečného prostoru. Z tvorby A. Šimotové z tohoto období je čitelná křehkost a pomíjivost. Volba výtvarného materiálu je plně v souznění s existenciálním obsahem děl (Šetlík in Šimotová, Zemina a Šetlík, 1994).

Prostor se stal důležitou součástí děl Adrieny Šimotové. První instalace⁵ vznikly při pracovním pobytu v bývalém františkánském klášteře v Hostinném v roce 1984 -1989.

² Skupina UB12 - (1959- 1968) – další členové např.: Jiří John, Stanislav Kolíbal, Jiří Mrázek, Daisy Mrázková, Oldřich Smutný, Václav Boštík a Václav Bartovský a historikové umění Jiří Šetlík a Jaromír Zemina. Členy skupiny stmeloval především zájem o vizuální poetiku každodennosti, láska k francouzské kultuře. (Štroblová, © 2015b)

³ Koláž – výtvarná technika, která pomocí lepidla zapojuje do uměleckého díla kousky papírů, fotografií atd. (Smith, 2000)

⁴ Frotáž – výtvarná technika, která přenáší strukturu povrchu pomocí výtvarných prostředků (Smith, 2000)

⁵ Instalace – umělecká transformace prostoru prostřednictvím nejrůznějších (hmotných i nehmotných) materiálů, např.: objekty, projekce, zvuk atd. (Štefková, ©2006-2015)

A. Šimotová zde vytvářela figurální papírové reliéfy- otisky sebe sama. Na sklonku 80. let ji zde začal zajímat i interiér sám o sobě – vnímala jej však jako připomenutí člověka, který jej obýval. V dalších cca 20 letech tvorby A. Šimotové se mísí a vzájemně propojuje a doplňuje figurální tematika se světem předmětů (Ševeček in Šimotová, 1999).

4.1.1 Předměty v díle Adrieny Šimotové

Protože se praktická část této práce týká především autorčiny tvorby spojené s předměty, následující odstavce představí a přiblíží tento okruh její tvorby.

Vůbec první kontakt s předmětností v díle A. Šimotové nastal již v 60. letech v grafickém souboru, ve kterém autorku zajímaly „každodenní ženské rituály“ (např. Očista, Mytí vlasů, Koupelna atd.). Tyto předměty jsou zobrazeny v přímém spojení se ženou - jejich uživatelkou. Jedná se spíše o fragmenty předmětů denní potřeby a části anonymních postav (např. kousek nohy, skloněná hlava zakrytá vlasy atd.) (Kopečková, 2006).

K prvnímu vyobrazení zdánlivě osamocených předmětů došlo v rámci tvůrčího pobytu v Klášteře v Hostinném (jak již bylo zmíněno dříve). Šimotové zde záleželo na vyzdvihnutí prostoty vyobrazených předmětů a fragmentů tohoto prostoru (Zemina in Šimotová, 1991). Autorčíným hlavním tvůrčím postupem se v této době (80. a 90. let) stala „dotyková frotáž“. Často nevyužívala žádné výtvarné instrumenty a pracovala přímo, pomocí svých dotyků prsty a dlaněmi. Přenášela tak práškové pigmenty či barvu z pomalovaných předmětů na papír (Zemina in Šimotová 1994).

Dalším působivým cyklem otiskovaných předmětů jsou „Strážci stolu“. Jedná se o frotáže drobných předmětů, z autorčina atelieru z roku 1990. Šimotovou k tomuto námětu přimělo především její zranění. Předměty ji zde zajímají hlavně jako svědectví přítomnosti člověka, který se jich dotýká a nevědomky je opotřebovává a v jistém smyslu poznamenává, proměňuje (Kopečková, 2001).

Předměty denní potřeby jsou ústředními i v dalších cyklech. Nelze opomenout soubor velkoformátových uhlových kreseb *Magie věcí* z roku 1991, také cyklus menších kreseb drobnějších předmětů z Letenského atelieru z roku 2005. „*Obracela se v nich k věcem - nádobám, šatům, částem dveří a oken..., aby z jejich paměti, prostřednictvím dotyků a otisků vyvolávala ozvěny příběhů, na nichž věci měly svůj podíl. Aby v nich evokovala jejich smysl.*“ (Brunclík, ©2012)

Jedny z posledních prací Šimotové, které byly vystaveny v roce 2012 ve White gallery na výstavě „A je takové ticho...“, zrcadlí samotnou podstatu věcí (dóza, podnos, talíř, poklice, sklenice atd.). Jsou spíše jejich náznakem, téměř oproštěným od hmoty. Autorka zde využila principu vrstvení – pracovala na téměř průsvitných papírech. Tím ještě více podpořila subtilnost děl. Používala grafit či pigmentový prášek, který nanášela přímo prsty (Brunclík, ©2012). Jako by A. Šimotová prostřednictvím těchto děl oslavovala sílu a krásu prosté každodennosti.

Celá tvorba A. Šimotové se vyznačuje neobyčejnou citlivostí. Autorka ve svém uměleckém projevu reflektovala především svoje aktuální prožitky a pocity. Podařilo se jí neustrnout na slepém bodě „jistoty“ a opakování. Neustále hledala, nalézala a posléze i opouštěla nové „cesty“ – způsoby uměleckého vyjádření. Středobodem celého jejího díla je bezesporu člověk. I když se v určitých etapách své tvorby od lidské figury zdánlivě vzdalovala a svou pozornost soustředila na předměty, její stopy a zhmotněné doteky jsou bezesporu důkazem (její) fyzické lidské tělesnosti a existence.

4.2 František Skála ml.

F. Skála se narodil v Praze v roce 1956. Vystudoval zde obor řezbářství na Střední uměleckoprůmyslové škole, posléze ateliér televizní a filmové grafiky na Vysoké škole uměleckoprůmyslové. Je aktivním členem několika skupin (od 1974 Tajná organizace BKS, od 1985 Řád zelené berušky, 1987 – 1991 Tvrdohlaví). Působí také ve vokálně pantomimickém triu Tros Sketos, v divadle Sklep, v Malém tanečním orchestru Univerzal Praha a v hudebním uskupení Finský barok. Je laureátem ceny Jindřicha Chalupeckého⁶ z roku 1991. V roce 1993 zastupoval ČR na 45. Bienále v Benátkách. V roce 2010 byl oceněn za kulturní přínos Státní cenou ministra kultury za přínos v oblasti výtvarného umění (F. Skála, 2012).

Skála je velmi všestrannou uměleckou osobností, pole jeho tvůrčí působnosti je velice široké. K uměleckému vyjádření využívá neuvěřitelnou škálu médií a technik: malbu, kresbu, grafiku, koláž, ilustraci, komiks, autorskou knihu, fotografii, film, objektovou tvorbu, sochařství, instalaci, design, architektonickou realizaci v interiéru, performance,

⁶ Cena Jindřicha Chalupeckého je prestižní ocenění v ČR pro mladé výtvarné umělce do 35 let

tanec, hudební produkci atd. Navzdory této umělecké mnohotvárnosti však Skálovo dílo propojují určité atributy, díky kterým je zcela autentické a rozpoznatelné. Patří mezi ně důraz na celkové estetické působení díla, určitá nadsázka, důsledná promyšlenost, vizuální vyprávění, materiálová pestrost, inspirace přírodou i obdiv k lidským výtvorům.

4.2.1 Předměty v díle Františka Skály ml.

Objektová tvorba F. Skály posloužila jako inspirace k výtvarné řadě Nalézání, která je součástí projektu Současné umění v mateřské škole. Na rozdíl od A. Šimotové, se téměř celé autorovo dílo nějakým způsobem dotýká předmětů okolo nás. Skála pracuje s fyzickým objektem, který dále přetváří, upravuje, kombinuje, nebo mění jeho kontext.

Fascinace přírodou je u F. Skály více než zřejmá. Často využívá přírodních fragmentů (větvě, samorosty, traviny, mech atd.) a zapojuje je do svých objektů a instalací, inspiruje se přírodními strukturami a tvary (Pospiszil in F. Skála, 2008). V některých případech je však využívá i jako ready-made (např. Koleno světice – očištěný fragment jilmu) a dále do nich už nezasahuje, jen pozmění jejich kontext. Některá jeho díla jsou však propracovaná do nejjemnějších detailů (Hlaváček in Skála 2012).

Skála s oblibou pracuje s vyřazenými a znovuoobjevenými předměty, umně je kombinuje, propojuje a dotváří v nové objekty či instalace. Dokáže citlivě zacházet s detailem, ale naopak i s komplexním celkem velkých rozměrů (Hlaváček ©2006 – 2015).

Dílo tohoto umělce se vyznačuje velkou materiálovou pestrostí a záměrným využíváním kontrastů. Autor se nebrání do svých instalací či objektů zapojovat odpadové materie, často je kombinuje s fragmenty velmi ušlechtilými. Volí je dle aktuální umělecké potřeby a především podle jejich vizuálních vlastností. Často, jako by propojoval nespojitelné – ve výsledku nás však přesvědčí o pravém opaku. Mnohá jeho díla jsou opředena tajemstvím a doprovázena fantaskními příběhy se surrealistickým podtextem (Hlaváček in Skála 2012).

V některých objektech tohoto umělce hraje velkou roli čas. Určité použité části jsou pomíjivé – podléhají zkáze, postupně se mění, či dokonce zanikají. Skála dokáže využívat i proměnlivých jevů: citlivě zachází s transparentností materiálů, využívá slunečního svitu, odlesků, zrcadlení atd. Skála je především výborným pozorovatelem (Pospiszil in Skála, 2008).

„Předmět, nebo jev, který mně vychází vstříc, abych si povšimnul jeho kvalit, je většinou napoprvé ten nejlepší reprezentant svého druhu.“ (Skála, 2004, s. 171)

PRAKTICKÁ ČÁST

Text praktické části bakalářské práce je přímo propojen s obrazovou dokumentací, neboť se jedná o didaktický výtvarný projekt a fotodokumentace je velmi důležitou součástí práce. Obrázky přímo v textu jsou však většinou v menší velikosti, jsou proto pouze orientační. Obsažnější obrazová dokumentace v plné velikosti se nachází v příloze práce.

5 Cíle projektu Současné umění v mateřské škole

Pro výzkumné šetření byly určeny následující cíle:

- 1. Obohatit výtvarné činnosti v mateřské škole o různorodé tvůrčí postupy a metody inspirované tvorbou současných umělců, prostřednictvím tradičních i experimentálních současných médií a technik.
- 2. Pokusit se odbourat stereotypy ve výtvarném vyjadřování dětí, které často některé učitelky svým přístupem k výtvarným činnostem v mateřské škole spíše podporují.
- 3. Zajistit, aby děti přijaly i netradiční techniky, metody a postupy jako součást výtvarně výchovných činností.

6 Výzkumné otázky

V souznění s vytčenými cíli byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- 1. Za jakých podmínek jsou děti schopné samostatně a tvořivě reagovat na zadání výtvarného úkolu?
- 2. Jak může učitelka zajistit, aby byly děti schopné přijmout skutečnost, že výstupem výtvarné výchovy nemusí být pouze „pěkný a dokonalý“ hmotný produkt, ale např. fotografie, pomíjivá instalace atd.?

7 Uplatnění metody výzkumu

V praktické části práce byl uplatněn akční výzkum, prostřednictvím výtvarného projektu Současné umění v mateřské škole. Byla zde využita metoda zúčastněného pozorování, které bylo doplněno neformálním rozhovorem s dětmi - aktéry výzkumu. Rozhovor s jednotlivými

děťmi probíhal v rámci výtvarných činností. Bylo usilováno o přizpůsobení rozhovoru individuálním možnostem dětí, o maximální flexibilitu s ohledem na aktuální situaci a potřeby jednotlivých dětí. Na úvod i na závěr každého výtvarného úkolu bylo zařazeno také skupinové interview či skupinová diskuse. Pozorování bylo otevřené a nestrukturované. Byla provedena fotodokumentace dětských výtvarných artefaktů a pedagogická reflexe výtvarných činností.

8 Vlastní výzkum - projekt Současné umění v mateřské škole

8.1 Místo výzkumu, charakteristika dětské skupiny a organizace

Projekt probíhal v pětileté státní mateřské škole, ve které pracuji jako učitelka. Budova školky se nachází v klidné a tiché části malého městečka na Jižní Moravě. V současné době tuto instituci navštěvuje 125 dětí ve věkovém rozmezí dva – sedm let. Jsou rozděleny do pěti věkově homogenních tříd. V každé třídě je 25 dětí. Je zde zaměstnáno devět učitelek, ředitelka školy, asistentka pedagoga a provozní personál. Provoz školy je celodenní (od 6:00h do 16:30h). Po materiální stránce je mateřská škola velmi dobře vybavena. K dispozici je pestrá škála pomůcek i hraček. Nábytek i ostatní vybavení je přizpůsobeno příslušnému věku dětí ve třídě.

Výzkum probíhal ve třídě předškoláků, ve které působím od září 2015. O děti zde pečuji společně s kmenovou učitelkou a asistentkou pedagoga (je zde pouze v dopoledních hodinách). Za předchozí dva roky se zde vystřídaly již tři učitelky. Třidu navštěvuje 25 dětí ve věku pět - sedm let, z toho je jeden chlapec integrován kvůli mentální retardaci a autismu. Dětská skupina je složena z 16 chlapců a devíti dívek, z toho byl v loňském roce osmi dětem přidělen odklad školní docházky.

Počet dětí u jednotlivých výtvarných úkolů se odvíjel od aktuálního počtu dětí ve třídě. Výtvarné činnosti v rámci výzkumu probíhaly zpravidla v době volné hry po odpoledním odpočinku, jako jedna z nabízených činností. Výjimečně pak v rámci dopoledního tematického programu. Dopoledne nebyly zařazovány z důvodu vysokého počtu dětí ve třídě a velké časové, technologické či prostorové náročnosti jednotlivých výtvarných úkolů. Přestože byly tyto výtvarné aktivity dobrovolné, účastnily se jich děti většinou v plném

počtu, který byl v danou hodinu aktuální. Polovina aktivit byla individuální, polovina skupinová.

8.2 Ověření výtvarného projektu Současné umění v mateřské škole

Projekt byl členěn do dvou výtvarných řad.⁷ Obě výtvarné řady propojovalo ústřední téma „Předměty kolem nás“. Výtvarné řady byly dále strukturovány do pěti navazujících výtvarných úkolů (viz následující schéma).

1. Výtvarná řada Stopy předmětů

- 1. Výtvarný úkol Papírové tajemství
- 2. Výtvarný úkol Stopy
- 3. Výtvarný úkol Tvarové hádanky
- 4. Výtvarný úkol Příběh předmětů na stole
- 5. Výtvarný úkol Co mi to připomíná?

2. Výtvarná řada Nalézání

- 1. Výtvarný úkol Kouzelná bytost
- 2. Výtvarný úkol Stolní město
- 3. Výtvarný úkol Domov pro...
- 4. Výtvarný úkol Malý svět
- 5. Výtvarný úkol V oblacích, po vodě i na zemi

Projekt probíhal od října 2015 do června 2016, patří tudíž mezi dlouhodobé výtvarné projekty. Na konci října však byl cca na dva měsíce přerušen, kvůli mé dlouhodobější pracovní neschopnosti. První výtvarná řada Stopy předmětů byla uskutečněna převážně v listopadu 2015, její poslední výtvarný úkol proběhnul kvůli přerušení až v únoru 2016. Výtvarná řada Nalézání byla realizována od března do počátku června 2016.

⁷ Přiklonila jsem se ke všeobecnějšímu termínu výtvarná řada, protože se v obou případech jedná o kombinaci tematické a metodické výtvarné řady

8.2.1 Výtvarná řada Stopy předmětů

Inspirací k výtvarné řadě Stopy předmětů byla část tvorby A. Šimotové, v níž se autorka věnovala věcem, které se nacházely v jejím nejbližším okolí. Z těchto děl vyzařuje křehkost a prchavost. Jsou to vlastně zhmotnělé dotyky, stopy a otisky. Tuhle skutečnost jsem pokládala za stěžejní při plánování výtvarných činností pro děti. Jako úvodní motivaci k celé výtvarné řadě jsem využila reprodukci z tiskové zprávy k výstavě děl této umělkyně „A je takové ticho...“. Jedná se o dílo z cyklu kreseb/frotáží drobnějších předmětů z Letenského atelieru z roku 2005 (viz obr. č. 1). Výtvarná řada se skládá z pěti na sebe navazujících výtvarných úkolů (viz níže).



Obrázek č. 1: Kresba z výstavy A je takové ticho... (přesný název díla neuveden) – A. Šimotová

1. Výtvarný úkol Papírové Tajemství

Námět: předměty kolem nás a jejich dotek

Klíčová slova:⁸ dotek, otisk, frotáž

Pomůcky a výtvarné prostředky: balicí papír, voskovky (pro 1. část úkolu); hedvábný papír a pigmentový prášek (pro 2. část úkolu); ploché předměty denní potřeby s výraznou strukturou: hřeben, knoflík, nůžky, párátko, fix, talířek atd. (pro obě části úkolu)

Počet dětí a organizace: skupinová práce, 12 dětí

⁸ Klíčová slova - důležité (a často i nové) pojmy především pro samotné účastníky projektu

Časový rozsah:⁹ cca 50min

Motivace: skupinová diskuse v komunikačním kruhu nad reprodukcí díla A. Šimotové (viz obr. č. 1), vysvětlení pojmu frotáž (blíže v odstavci Realizace)

Zadání 1. části úkolu: „Na podlaze leží velký balící papír a pod ním se ukrývá tajemství. Pokuste se jej odhalit pomocí lehké kresby voskovkami. Musíte pracovat opatrně a pomalu, aby se papír neprotrhnul. Za úkol máte poznat a pojmenovat co nejvíce předmětů pod papírem, aniž bychom ho museli odkrýt.“

Cíl 1. části úkolu: uvědomit si prostřednictvím frotáže, že každý předmět má jiný tvar a strukturu

Zadání 2. části úkolu: „Každý si ve třídě najděte svůj oblíbený drobný a spíše plochý předmět. Postupně jej libovolně umístěte do prostoru vyznačeného červeným provázkem (obdélník na zemi cca 50 x70 cm). Předměty poté společně zakryjte hedvábným papírem. Dotýkejte se jemně tohoto povrchu a prsty roztírejte barevný prášek. Jak bude asi vypadat vaše vlastní společné tajemství?“

Cíl 2. části úkolu: vnímat tvarové a materiálové odlišnosti předmětů přímo prostřednictvím hmatu, rozvoj kompozičního citění a spolupráce.

Realizace: V úvodním komunikačním kroužku jsem se s dětmi bavila o tom, co jim kresba na fotografii připomíná. Děti navrhovaly: svatozář, talíř, miska, obláček, vítr, dým, kolo na vodě, flíček na stole, náramek. Námět, ani přesný tvůrčí postup tohoto díla jsem však dětem zatím neprozrazovala, měly na něj samy přijít v průběhu dialogu a následného výtvarného tvoření.

Záznam skupinové diskuse:¹⁰

● „Nebudu vám zatím říkat, co na té kresbě ve skutečnosti opravdu je. Jen vám prozradím, že je to otisk něčeho. Víte, někdo co je to otisk? ► „Není to třeba šlápota?“ (chlapec - 6 let)
„Nebo tlapka od pejska...“ (dívka - 6 let) ● „Ano. A jak může takový otisk vzniknout?“
► „Prostě se obtiskne...třeba do bláta.“ (chlapec - 7 let) „Nebo do těsta.“ (dívka - 6,5 let)
„Nebo na okno.“ (chlapec - 6 let) ● „Dokážete přijít na to, jak se asi ten otisk na papír

⁹ Časový rozsah - čas potřebný k tvořivým činnostem, včetně úvodní motivace, případného skupinového interview a závěrečné společné reflexe

¹⁰ ● = otázky a odpovědi učitelky; ► = odpovědi dětí

dostal?“ ► „No, vyfotil se tam...“ (chlapec - 7 let) • „Ano, to co vám tu ukazují je opravdu fotografie. Ale jak myslíte, že paní umělkyně ten zvláštní otisk původně vytvořila?“

► „Nevím ... Nakreslila ho tužkou?“ (dívka - 5,5 let) • „Tak se podíváme, jak to vypadá, když kreslíme tužkou. Můžete to někdo, prosím, ukázat?“ (chlapec nakreslil pár čar na papír)

• „Výborně, tady máme linku. Myslíte tedy, že to tímto způsobem paní Šimotová nakreslila?“ ► „Ne, nejsou tam vidět čáry.“ (dívka - 6, 7 let) • „A dá se tužkou kreslit i jinak? Tak aby nevznikla jen tenká čára? Kdo to chce vyzkoušet?“ ► Přihlásilo se 5 dětí, všechny se pokoušely nakreslit širší plochu na balicí papír, který ležel ve středu našeho diskuzního kroužku. Všechny děti k úkolu přistoupily klasickým způsobem – kresba „místo vedle místa“ • „A jak myslíte, že můžeme udělat co nejširší čáru tužkou? Vezměte si všichni tužku a zkuste to.“ ► Většina dětí na tužku tlačila, aby stopa byla co nejširší. Některé děti kladly více čar těsně vedle sebe. Jen dvě děti napadlo tuhu naklonit a kreslit plochou tužky.

• „Pojďme se teď podívat na papírové překvapení, které nám možná napoví, jak záhadný otisk na obrázku vlastně mohl asi vzniknout.“

V průběhu první části úkolu si děti vyzkoušely klasickou frotáž - přenos struktury předmětů ukrytých pod povrchem papíru na jeho vrchní stranu. Seznámila jsem je i s názvem této techniky. V druhé části úkolu jsem děti zapojila do vyhledávání vhodných předmětů, také do vytváření společné kompozice. Děti si poté vyzkoušely experimentálnější pojetí frotáže nanášením barevného práškového pigmentu pomocí vlastních doteků rukou. V závěrečném společném hodnocení výtvarného úkolu jsem dětem opět ukázala fotografii kresby A. Šimotové. Měly se pokusit objasnit, jakým způsobem umělkyně svou kresbu vytvořila (viz obr. č. 1). Prostřednictvím zkušeností z předchozích tvořivých činností se děti jednoznačně shodly na společném závěru, že pravděpodobně paní umělkyně postupovala podobně, jako ony ve druhé části výtvarného úkolu „Papírového tajemství“.



Obrázek č. 2: Papírové tajemství 1. část, Papírové tajemství 2. část (řazeno zleva doprava)

Reflexe: Děti se těšily, až zjistí, co se skrývá pod povrchem papíru. Tajemství je velice motivovalo, proto pracovaly soustředěně, poměrně tiše a dokázaly se domluvit. Nejvíce je bavila druhá část úkolu – nanášení pigmentu pomocí přímých dotyků prsty na povrch papíru. S barevnými pigmenty doposud nepracovaly. Děti tvořily s nadšením, musela jsem jim však občas připomínat, aby na papír moc netlačily a aby zpomalily svoje tempo a zklidnily pohyby, protože by mohlo dojít k protrhnutí papíru. Druhá část úkolu byla po technologické stránce pro děti náročnější. Musely spolu intenzivněji komunikovat a pracovat velmi pomalu a opatrně, aby nedošlo k rozsypání či vdechnutí pigmentu. Přes všechny zmíněné obtíže děti úkol dokázaly zdárně dokončit. Podařilo se jim odhalit hřebínek, nůžky, talířek, korálky a krabičku.

Tento výtvarný úkol byl především hapticky zaměřen. Děti si na vlastní kůži vyzkoušely strukturu povrchu nejrůznějších materiálů, seznámily se poprvé s experimentálnější formou frotáže. Přesvědčily se také o vlastnostech samotného papíru – o jeho křehkosti, ale poměrné pevnosti. Povšimly si i rozdílů mezi jednotlivými druhy papíru – balicí papír je tužší a pevnější, hedvábný papír je křehčí, ale tvárnější. Na tento úkol následující den navázala hra: Není papír jako papír. Děti hledaly kousky papírů a třídily je dle druhů. Následně vytvořily improvizovanou výstavu papírů (bohužel neexistuje fotografický záznam z této aktivity). Děti se tak seznámily se širokou škálou papírů (např. akvarelový papír, ruční papír různých gramáží, krabicový karton, křídový papír, pečící papír, pauzovací papír atd.).

2. Výtvarný úkol Stopy

Námět: předměty kolem nás a jejich stopy

Klíčová slova: stopa, tah, kresba, fotografie

Pomůcky a výtvarné prostředky: čočka, mouka, krupice, strouhanka, černý papír, předměty denní potřeby (hřeben, kartáč, naběračka na med, špejle, víčko od krabičky, naběračka na salát, zubní kartáček, vidlička, štětec, smeták), fotoaparát

Počet dětí a organizace: 11 dětí, společná práce

Časový rozsah: cca 50 minut

Motivace: poznávání obsahu v nádobkách pomocí zraku, posléze prostřednictvím hmatu

Zadání: „*Myslíte si, že předměty dokážou také kreslit nebo malovat? To si vyzkoušíte nyní. Leží zde černý papír. Místo barev vám teď poslouží čočka (později i mouka, strouhanka), místo štětců nejrůznější předměty. Pravidla této výtvarné hry jsou následující: každý si z nabídky vybere jednu věc a vyzkouší její stopu. Má k dispozici pouze jeden tah. Budete pracovat postupně, všichni se vystřídáte. Na kresbu kamaráda můžete navázat, nebo ji úplně změnit, to je na vás.*“

Cíl: rozvoj smyslového vnímání, zkoumání struktury sypkého materiálu i stop nejrůznějších předmětů, rozvoj představivosti, fantazie, kompozičního cítění a schopnosti reagovat na předchozí výtvarný krok, seznámení s fotodokumentací – formou uměleckého výstupu pro uchování pomíjivých artefaktů či uměleckých akcí.

Realizace: V úvodu úkolu děti poznávaly obsah průhledných nádob, nejprve pomocí zraku (mouka, kukuřičná krupice, strouhanka, čočka, fazole). Posléze měly najít po hmatu stejný materiál, tentokrát však byl ukrytý v hmatových pytlících. Takto se seznámily se základními vlastnostmi a strukturou materiálu, se kterými posléze mohly pracovat. Po vysvětlení pravidel výtvarné hry (viz výše) si vybraly svůj první tvůrčí materiál – čočku. Protože v průběhu tvorby děti příliš nestřídaly kresebné nástroje, u druhé společné kresby jsem poupravila pravidla, aby si děti vyzkoušely stopy všech předmětů – použitý nástroj se již nesměl opakovat. Pro druhou společnou kresbu si děti zvolily mouku. V průběhu činnosti jsem děti obeznámila se způsobem uchování pomíjivých uměleckých děl či akcí – s fotodokumentací, do které se s dopomocí také zapojily. Závěrečná reflexe tentokrát proběhla až následující den, po kompletaci a promazání přebytečných a nepovedených snímků. Fotografie jsem dětem ukázala v počítači. Děti zpětně vzpomínaly, jaký předmět stopu vytvořil. Také vymýšlely, co jim výsledný obraz připomíná. Vyzkoušely si kreslení do čočky, mouky a kukuřičné krupice.

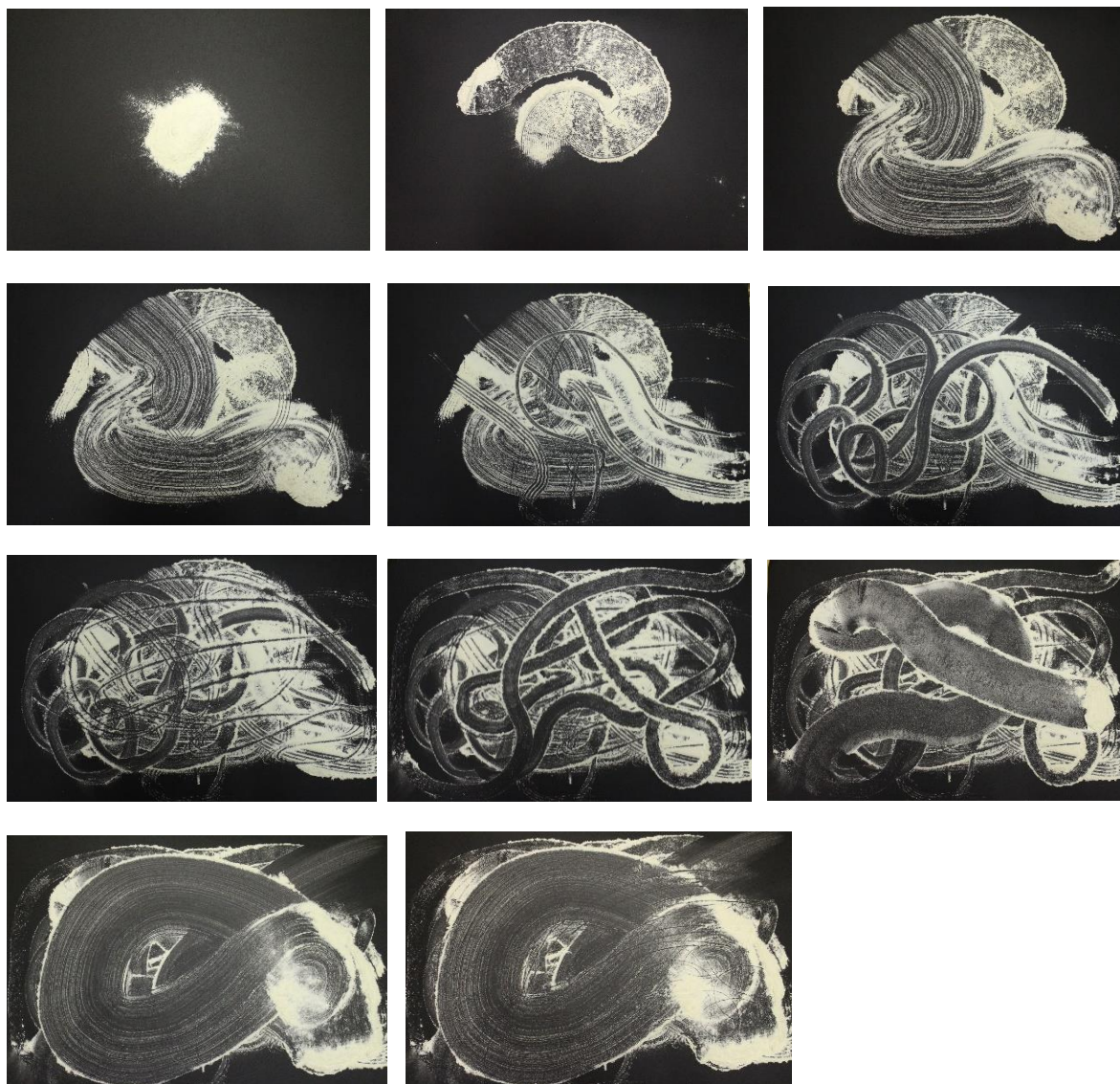
Komentáře dětí k jednotlivým fázím kresby do čočky (viz obr. č. 3):

1. Výchozí situace: „*Vajíčko.*“
2. Stopa naběračkou na salát: „*Je to ryba?*“ „*Ponorka.*“
3. Stopa naběračkou na salát: „*Připomíná to chobotnici.*“ „*Mně zvoneček.*“ „*Ne, Vílu!*“ „*Strašidlo.*“
4. Stopa naběračkou na salát: „*To je letadlo!*“, „*Kdepak, žralok.*“ „*Pán.*“

5. Stopa naběračkou na salát: „Jablko.“ „Připomíná to míč.“ „Sluníčko!“
6. Stopa naběračkou na salát: „Ted' je to určitě bota!“ „Pejsek.“ „Lachtan!“
7. Stopa kartáčem: „Není to fazole?“ „Jitrnice!“ „Rybka.“
8. Stopa kartáčem: „Delfín!“
9. Stopa kartáčem: „Je to kohoutek“
10. Stopa kartáčem: „Rozpadlé srdíčko.“ „Hříbek.“
11. Stopa kartáčem: „Nožičky koně i s podkovami.“



Obrázek č. 3: Stopy do čočky – 1. – 11. fáze (řazeno zleva doprava)



Obrázek č. 4: Stopy do mouky – jednotlivé fáze (řazeno zleva doprava)

Jednotlivé fáze kresby do mouky s dodatečným komentářem dětí¹¹ (viz obr. č. 4):

1. Výchozí situace: „Vajíčko.“ „Obláček.“
2. Stopa hřebenem: „Vypadá to jako červík.“ „Nebo housenka!“ „Ulita.“
3. Stopa kartáčem: „Ted' je to spíš šnek.“ „Nebo nepovedenej preclík.“
4. Stopa vidličkou: „V zimně led, na kterým se bruslilo... kluzišť“

¹¹ Z důvodu lepší čitelnosti, úspory místa a potřeby soudržnosti jednotlivých částí obr. č. 4, byl komentář k jednotlivým fázím tvorby umístěn tentokrát až pod obrázek.

5. Stopa naběračkou na med: „*Připadá mi to jako malej slon s chobotem.*“ „*Hromádka šnečků.*“
6. Stopa kartáčkem: „*To je jako lev.*“ „*Zasukovaný provázek.*“
7. Stopa naběračkou na salát: „*To je síťka na motýly. A v ní je hejno much*“
8. Stopa štětcem: „*Vidím tam čaroděje s velkým frňákem.*“ „*Já auto.*“ „*Mravenečníky.*“
9. Stopa víčkem od krabičky: „*Šála*“ „*Žížala*“
10. Stopa smetákem: „*No to je silnice*“, „*Duch*“, „*Ucho*“, „*Velký had*“
11. Stopa špejlí: „*Tam není vidět skoro nic nového. Špejle je moc slabá*“

Reflexe: Úvodní motivaci formou poznávání materiálu pomocí zraku a posléze i hmatu jsem zařadila záměrně, protože jsem chtěla umocnit smyslový zážitek z tohoto úkolu. K haptické části motivace jsem využila vlastnoručních pomůcek – hmatových pytlíků. Děti mě samy upozornily, že každý váček vydává i jiný zvuk a vůni. Byly nadšené ze smyslových zážitků úvodní motivace, posléze i z netradičních výtvarných prostředků a samotné struktury kresebných záznamů. Na kresbu měly pouze jeden tah, poměrně krátký časový úsek, nabízené výtvarné prostředky byly spíše robustnější. I tato skutečnost zřejmě přispěla k tomu, že děti neměly potřebu záměrně kreslit konkrétní věci, zvířata, postavy atd. Výtvarný záznam byl ryze abstraktní, uvolněný a velmi spontánní, což pokládám za velkou přednost tohoto úkolu. Děti tato experimentálně laděná výtvarná hra velice bavila, neměly proto problém dodržovat domluvená pravidla, nevznikala ani žádná nedorozumění. Myslím, že závěrečné reflexi prospěl časový odstup jednoho dne, kdy jsem musela fotky v počítači protřídit a pro lepší přehlednost smazat nepovedené snímky. Dětem se podařilo probudit svoji obrazotvornost, a s využitím asociace se nebály vymýšlet, co jim včerejší kresby připomínají. Některé děti si později, z vlastní iniciativy, zkusily také drobnější kresby do krupice na víčka od krabiček. Do budoucna by bylo možné vytvořit s dětmi z těchto fotografických záznamů společnou knihu, z důvodu časové tísně se mi to zatím nepodařilo zrealizovat.

3. Výtvarný úkol Tvarové hádanky

Námět: předměty kolem nás a jejich otisky

Klíčová slova: otisk, tvar, fotografie, materiál

Pomůcky a výtvarné prostředky: drobnější předměty, nůžky, alobal, fotoaparát

Počet dětí a organizace: 15 dětí, individuální práce s případnou dopomocí kamaráda

Časový rozsah: cca 50 min

Motivace: výběr alobalu ze škály materiálů: látka, papír, karton, polystyren, igelit, alobal; povídání o jeho vlastnostech

Zadání: „Dnes budete pokračovat v hádankách, avšak tentokrát nebudete potřebovat žádné výtvarné potřeby, budete totiž pracovat pouze s alobalem. Donesla jsem vám nějaké předměty. Každý si vyberete věc, která vás zaujala a kterou chcete zkoumat. Máte za úkol předměty překrýt alobalem a opatrně se jich dotýkat, vnímat jejich tvar a povrch. Můžete si vzájemně pomáhat, proto se rozdělte do dvojic. Přidržujte předměty jeden druhému tak, aby se moc nehýbaly. Musíte opět postupovat velmi pomalu a jemně, aby se křehký alobal neprotrhnul. Můžete si na chvíli i zavřít oči a zkoušet vnímat povrch předmětu pouze pomocí svých prstů - tedy hmatu. V průběhu práce si budeme povídat o tom, co cítíte - to znamená, jaké jsou předměty, kterých se dotýkáte (např. hladké, hrubé, jemné, drsné, špičaté, oválné atd.). Na závěr si otisky předmětů společně ukážeme a ostatní děti budou hádat otiskovanou věc.“

Cíl: rozvoj smyslového vnímání, jemné motoriky, poznatky o vlastnostech jednotlivých předmětů a materiálů, rozšiřování slovní zásoby, rozvoj komunikačních schopností, spolupráce

Realizace: Děti alobal okamžitě vybraly z předložené nabídky. Společnou diskusí rychle došly k závěru, že je lesklý, poměrně křehký, šustí, pěkně se mačká, několik jeho vrstev drží pohromadě i bez použití lepidla. Poté se bez problému rozdělily do dvojic. Většina dětí postupovala opravdu pomalu a opatrně. Doporučení pracovat poslepu děti přijaly s opravdovým nadšením. Nikdo neměl větší obtíže s vrstvením alobalu, děti si ve dvojicích vzájemně pomáhaly a komentovaly, co cítí. Na závěr jsem zorganizovala improvizovanou mini výstavu výsledných artefaktů. Také zde proběhla reflexe činnosti v komunikativním

kroužku – každý měl možnost sdělit svoje zážitky, dojmy, případně obtíže a problémy. Všechny děti popisovaly především svoje pozitivní zážitky.



Obrázek č. 5: Tvarové hádanky: Talířek, Zubní pasta, Starý zubní kartáček (řazeno zleva doprava)

Reflexe: Výtvarný úkol se snažil navázat na zkušenosti a poznatky, které děti načerpaly z předchozích úkolů. Tahle jednotka se ve své podstatě také zabývala frotáží, tentokrát však opravdu trojrozměrnou. Tvůrčí postup byl zachován, byl ovšem pozměněn materiál. Místo papíru, který ke svým kresbám a frotážím využívala A. Šimotová, děti použily alobal. Spontánně začaly využívat principu vrstvení, prvotně kvůli přílišné křehkosti a protrhávání alobalu, později se nechaly „unést“ přilnavostí alobalu a vrstvily už pouze preventivně. Tento materiál byl pro děti velmi přitažlivý, zaujal je vizuálně, hapticky i akusticky. Alobal posloužil k otisku předmětu a udržení jeho tvaru, kvůli své křehkosti však jen na přechodnou dobu. Děti si uvědomovaly tuto pomíjivost a bylo jim líto, že jejich otisky zřejmě moc dlouho nevydrží. Výsledné otisky jsem nafotila a vystavila ve třídě. Dále byly využity v následujícím úkolu Příběh předmětů na stole.

4. Výtvarný úkol Příběh předmětů na stole

Námět: „oživlé“ otisky předmětů

Klíčová slova: pohyb, akce, „ožívání“

Pomůcky a výtvarné prostředky: otisky předmětů v alobalu, papír, fotoaparát

Počet dětí a organizace: 15 dětí, společná práce

Časový rozsah: cca 30 minut

Motivace: opětovné prohlížení artefaktů vzniklých v rámci výtvarného úkolu Tvarové hádanky

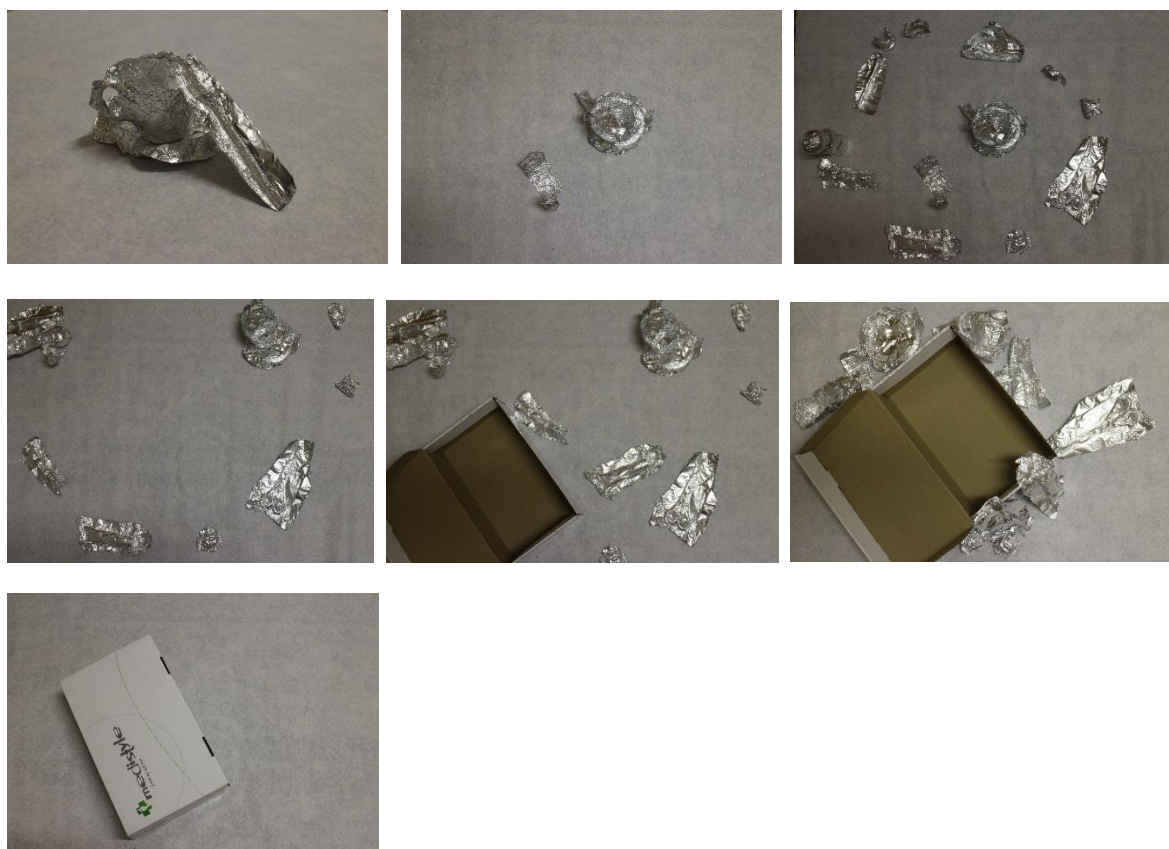
Zadání: „Tato činnost navazuje na „Tvarové hádanky“. Vyzkoušíte si malou akci - krátké výtvarné divadélko, ve kterém naše alobalové věci obživnou. Máte velkou výhodu, že vaše „loutky“ jsou z alobalu. Podle společného vyprávění s nimi budete pohybovat, ale můžete je také přetvářet, ohýbat, měnit, modelovat. Všechno je nafocené, vůbec tedy nevádí, když svoje alobalové otisky v průběhu akce poškodíte - s tím se musí kvůli křehkosti počítat.“

Cíl: rozvoj kompozičního cítění, fantazie, komunikace, spolupráce a tvůrčí reakce na předchozí postup druhého dítěte.

Realizace: Nejprve si děti znovu prohlédly svoje otisky. Posléze se měly domluvit na společném příběhu. Více průbojně děti se však nedokázaly shodnout, ostatní zaujaly spíše pozici pozorovatele. Proto jsem v úvodu musela chopit role vypravěče. Děti (dobrovolníci) měly za úkol pohybovat s předměty, případně je přetvářet, dle vyprávěného příběhu. Poměrně brzy se odvážnější děti zapojily do samotného vymýšlení příběhu. Ostatní děti přihlížely a pomáhaly pohybovat s předměty

Příběh „Na stole“: (viz obrázek č. 6)

1. „Uprostřed stolu stál talířek. Hrníček ho uviděl a ze zvyku si na něj stoupnul. Potkala je lžička. Podlomily se jí kolena, musela se o hrníček opřít.“
2. „Na stůl přišel hřebínek a udělal tam kotrmelec“.
3. „Na to se přišly podívat i ostatní věci.“
4. „Najednou zafoukal hrozný vítr a některé věcičky ulítly pryč.“
5. „Na stůl na pomoc přispěchala krabice.“
6. „Věcičky k ní přišly a začaly nakukovat dovnitř.“
7. „Schovaly se dovnitř. A bum! Krabice se zaklapla... Konec.“



Obrázek č. 6: Příběh předmětů na stole: 1. – 7. fáze (řazeno zleva doprava)

Reflexe: Jednalo se o výtvarnou hru s kompozicí na zadané téma, s přesahem do výtvarné akce. Celý příběh jsem fotograficky zdokumentoval - to byl jediný „trvalý“ výstup této aktivity. Dětem se příliš nechtělo do destrukce či deformace svých výtvarů, vůbec poněkud špatně nesly jejich pomíjivost. Celá akce měla velmi pomalé tempo, pro děti bylo hodně obtížné rychle reagovat na předchozí situaci v příběhu a vymyslet navazující pokračování. Tato výtvarná jednotka byla dosti náročná i pro mne z hlediska organizace. Bylo třeba děti motivovat, povzbuzovat, koordinovat, aktivně se účastnit vymýšlení příběhu (alespoň zpočátku) a současně celou akci fotograficky zaznamenávat. Lepším výstupem by byl pravděpodobně videozáznam, bohužel jsem však neměla k dispozici kameru.

5. Výtvarný úkol Co mi to připomíná?

Námět: představy a asociace

Klíčová slova: představa

Pomůcky a výtvarné prostředky: vytisknuté a okopírované fotografie A3 - výstupy z předchozího úkolu „Stopy předmětů“, voskové bločky, pastelky nebo vodové barvy

Počet dětí a organizace: 12 dětí, individuální práce

Časový rozsah: cca 30 minut

Motivace: prohlížení vytisknutých fotografií formátu A3 z výtvarného úkolu Stopy předmětů (3 varianty ze série Stopy do čočky), prohlížení ze všech stran

Zadání: „Zavzpomínejte na společné kreslení do čočky. Vyberete si jednu okopírovanou fotografii a popřemýšlejte, co vám obrázek připomíná. Papír si můžete libovolně natáčet. Obrázek dotvoříte pomocí voskovek či vodovek.“

Cíl: probouzení obrazotvornosti, rozvoj představivosti, fantazie, využití asociace

Realizace: V úvodu si děti porhlédly vytisknuté černo-bílé kopie fotografických záznamů ze série Stopy do čočky, které jsem položila na jednobarevný koberec. Děti je chvíli obcházely a pozorovaly ze všech stran. Poté si každé vybralo jeden výtisk. Děti pracovaly postupně a seděly tak, aby mělo každé dostatek místa u stolu či na zemi, soukromí a klid na práci. Závěrečná reflexe proběhla v rámci malé „výstavy“ vzniklých dílek. Děti si navzájem sdělovaly, jaký námět ztvárnily, případně co jim činilo radost a co naopak obtíže.



Obrázek č. 7: Co mi to připomíná? - Srdce, Děťátko (řazeno zleva doprava)

Reflexe: Přestože úkol proběhnul kvůli mojí nepřítomnosti cca o 3 měsíce později než ostatní úkoly této výtvarné řady, časová prodleva dětem vůbec neuškodila. Přímá návaznost nebyla potřeba. Naopak jsem byla překvapená, jak detailně si některé děti průběh předchozího úkolu pamatovaly. Velice pozitivní byla samostatnost a originalita nápadu většiny z nich. S dětmi, které si s úkolem ze začátku nevěděly rady, jsem se snažila individuálně hovořit o tvarech a liniích, které na fotografii vidí. Doporučila jsem jim papír natáčet a hledat něco záchytného a inspirativního. Děti pracovaly postupně a seděly od sebe dostatečně daleko, nehrozilo riziko inspirace od kamaráda a vznikaly tak originály: Srdce, Děťátko, Raketa, Letadlo, Žralok, Zámek, Tukan, Chaloupka atd. Zbytek fotodokumentace se nachází v příloze práce.

8.2.2 Výtvarná řada Nalézání

Ve výtvarné řadě Nalézání jsem se snažila reflektovat dílo F. Skály. Chtěla jsem dětem nabídnout ještě jiný pohled na „svět předmětů“, zcela odlišný umělecký přístup a způsob výtvarného zacházení s věcmi, kterými jsme obklopeni. Zaměřila jsem se na několik osobitých jevů, pro umělcovo dílo myslím velice příznačných. Dle mého názoru, jsou to především nečekané variace různorodých či „prapodivných“ předmětů, citlivé kombinování často kontrastních materiálů (přírodní/umělé; ušlechtilé/odpadové atd.), časté využívání přírodnin, dotváření nalezených objektů, vymyšlení příběhů vztahujících se k nalezeným objektům, změna původního kontextu. Vše zmíněné jsem se pokusila transformovat do cyklu pěti navazujících výtvarných úkolů, abych tak dětem mohla přiblížit tvůrčí postupy F. Skály.

1. Výtvarný úkol Kouzelná bytost

Námět: nadpřirozené bytosti a jejich schopnosti

Klíčová slova: část, neobyčejná schopnost, příběh

Pomůcky a výtvarné prostředky: nalezený přírodní materiál, barevný papír, kousky krabicového kartonu, kousky juty, temperové barvy, štětce větších velikostí (včetně natěračských štětců), papír většího formátu (cca A2 – A1)

Počet dětí a organizace: 4 děti, individuální práce (účastnila se i tříletá dívka – sestra jednoho z předškoláků)

Časový rozsah: cca 50min

Motivace: diskuse v komunikačním kruhu na téma „Co Vám předmět na fotografii připomíná? Jak se asi nazývá?“ (viz obr. č. 8)



Obrázek č. 8: Koleno svěťce – F. Skála

Zadání 1. část: „Z přírodního materiálu, který jste nasbírali na procházce (případně někteří donesli z domu) si vyberte jednu věc, která se vám líbí. Představte si, že je to zakleté pohádkové stvoření. Kde asi zůstala tahle začarovaná bytost ležet, když se proměnila? Zkuste tohle prostředí vytvořit pomocí natrhaných kousků barevných papírů.“

Zadání 2. část: „Jak si představujete, že by dotyčná bytost vypadala? Co speciálního dokáže? Namalujte ji na papír temperovými barvami. Předmět, do kterého se proměňuje, může (ale nemusí) být součástí obrázku.“

Cíl: Probouzení obrazotvornosti, rozvoj prostorové představivosti a kompozičního cítění, komunikačních schopností, seznámení s principem instalace

Realizace: Tento úkol proběhnul v ryze komorním počtu, z důvodu jarních prázdnin. Děti měly nejprve dostatek času na výběr přírodniny, vymýšlení svého stvoření a místa proměny. V průběhu první části úkolu jsem o tom s každým individuálně mluvila. Děti svoje instalace vytvářely na zemi. Malba postavy už probíhala na stole. Dětem jsem dala k dispozici velké ploché štětce. V průběhu malby mi děti vyprávěly, jaké schopnosti jejich stvoření mají.

Autentické záznamy vyjádření dětí o svých kouzelných pohádkových postavách:

- Čert - chlapec - 6 let: „*On chrlí oheň. Zůstane z něj jen jeho roh, když se promění (klacík). Proměnil se v lesíku, protože ho někdo vyplašil.*“ (viz obr. č. 9)
- Medvídek - chlapec - 5 let: „*Umí pokácet strom ... když se na něj koukne. Ploměl se v ožisek a zůstal ležet na zemi pod stlomek*“
- Víla – dívka - 3 roky: „*Víla když pláče, začne plšet. Je z ní kamínek ve vodě.*“
- Veverka a maková panenka – dívka - 6 let: „*Z panenky pak zbyla jenom makovička na louce a z veverky skořápka. Veverka si doskočí, kam potřebuje, klidně přes celou planetu. Proto je taky tak velká. Maková panenka umí tančit nejkrásněji ze všech na celém světě.*“



Obrázek č. 9: Čert, Zakletý čert v lesíku (řazeno zleva doprava)

Reflexe: Komorní počet dětí ve skupině skýtal mnohé výhody – mohla jsem se dětem více věnovat a průběžně s nimi o jejich práci mluvit. První část úkolu jim činila větší potíže, nežli malba samotné postavy. Ze začátku si moc nevěděly rady. Měly sklony papírky na podložku lepit, než jsem jim vysvětlila, že to není potřeba. Pouhé pokládání materiálu skýtá možnost dílko průběžně měnit. Děti se více uvolnily u druhé části úkolu. Širší štětce jim svědčily. Neměly tendence s nimi zacházet spíše kresebně, ale pracovaly malířsky- tedy i s plochou. Všechny děti zapojily vybraný předmět do výsledné malby. Závěrečná reflexe tentokrát

neproběhla, protože děti se mnou o instalacích i malbách mluvily kontinuálně s tvorbou. Díky malé skupině se do diskuse mohly zapojit i ostatní kamarádi.

Velmi mne zaujalo především nekonvenční a expresivní pojetí Čerta (viz ob. Č. 9). Chlapec pekelníka ztvárnil v netradiční barevnosti: dominantní obrysová linie, rohy i čupřina jsou zelené. Autor pracoval i s původní barvou samotného papíru (v místě bělma očí atd.). Tato občasná vynechávka malby dodává celé práci na syrovosti a vystihuje tak pravděpodobný charakter zobrazené postavy.

2. Výtvarný úkol Stolní město

Námět: vlastní město z předmětů denní potřeby a odpadového materiálu

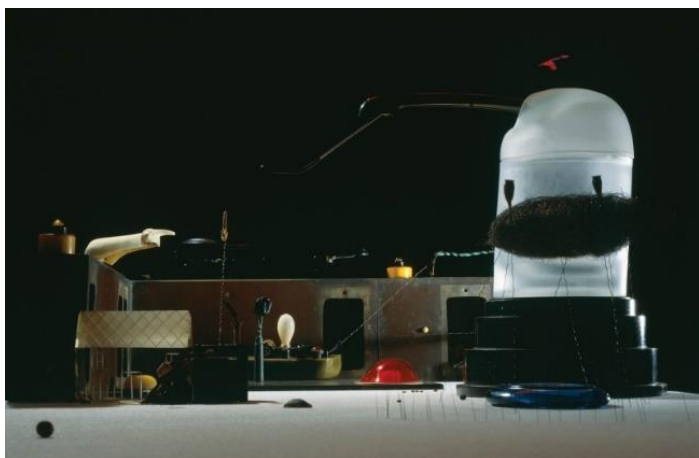
Klíčová slova: příbytek, obydlí, město, obyvatel

Pomůcky a výtvarné prostředky: papír formátu A2, fixy, pastelky, nůžky, lepidlo, plastelína, kolíčky na prádlo, roličky od toaletních papírů i kuchyňských utěrek, vršky od PET lahví, plastové ploché lanko, polystyrenová drť, obědové krabičky, kelímky od jogurtu, dřevěné hobliny, krabicový karton, krabička od vajec

Počet dětí a organizace: 13 dětí, skupinová práce (dětí rozděleny do 2 skupin)

Časový rozsah: cca 60 minut (všechny děti však nepracovaly celou dobu, postupně se prostřídaly)

Motivace: „*Co vám fotografie připomíná?*“ (viz obr. č. 10) *Jaké předměty, případně jejich části, se na stole setkaly?*



Obrázek č. 10: Město – stolní instalace - František Skála

Zadání: Pokuste se nyní vytvořit město z předmětů z nabídky, ve kterém by mohly bydlet všechny možné bytosti.

Cíl: rozvoj prostorového citění, představivosti, smyslového vnímání, jemné motoriky, spolupráce, smyslu pro kompozici

Realizace: Úkol jsem uvedla komunikačním kruhem.

Záznam autentických reakcí na reprodukci díla Město od F. Skály:

►¹² „Asi to je slon, tamto napravo.“ ► „Vypadá to jako domeček.“ ► „Mě tam to černé vpravo připomíná mravence“ ► „Anebo hnízdečko se dvěma ptáčátkama“ ► „To červené je malé průhledné iglú“ ► „Vlevo nahoře vidím kost a pod ní je oplátek, mňam.“ ► „Tam vepředu je nějaká zahrádka? Vypadá to totiž jako plot.“ ► „Není to velké bílé vpravo nějaký bubák? Má tam oči s velkou pusou a culík.“ ► „Dveře ... jsou tam dveře s kulatou klikou a otevřený okna. Že by to byl domeček?“ 4 děti se k obrázku nechtěly vyjadřovat.

Vzápětí jsem dětem vysvětlila, že na fotografii je město, poskládané z nejrůznějších předmětů, které umělec našel. Když jsem se jich ptala, jaké věci (nebo jejich části) na obrázku rozpoznaly, děti vyjmenovaly následující předměty: láhev, gumový kruh, misku, jehly, krabičky, kuličku, dráty, hnízdo. Poté se děti rozdělily do skupin a pustily se do vytváření vlastního města z nabídky předmětů (případně po domluvě i z jiných předmětů ze třídy, dle volby dětí).



Obrázek č. 11: Stolní město Smíškov

¹² ► - navazující reakce jednotlivých dětí ve skupině

Reflexe: Z uvedených reakcí dětí vyplývá, že většinu zaujaly jednotlivé předměty a vnímaly je spíše zvlášť – mimo kontext celku. Proto ani nikoho nenapadlo, že by se mohlo jednat o město. Nejvíce se přiblížila odpověď dům. Úvodní otázku jsem měla zřejmě položit přesněji: „Co vám fotografie připomíná? Poradím vám, že je to něco opravdu velkého, zkuste proto vnímat všechny věci dohromady.“ Při pozdějším vyjmenovávání jednotlivých předmětů, ze kterých F. Skála pravděpodobně sestavil svoji stolní instalaci, děti dokázaly rozpoznat poměrně hodně prvků. Příjemně mě překvapila snadná domluva dětí a jejich samostatná a dobrá organizace společné práce. Tento úkol nadchnul především chlapce, dívky se většinou účastnily jen chvíli. Vznikla dvě stolní města – Šnečí ráj a Smíškov. Potěšilo mne, že děti tvoření velice bavilo, místy spontánně přecházelo ve hru. Přispělo k tomu i zadání úkolu – vytvořit zároveň i obyvatele města. Instalace se tak stala velice proměnlivou. Oceňuji, že děti využily všechn nabízený materiál a nebály se jej přetvářet a upravovat stříháním, lepením případně kresebnými zásahy. Navíc si někteří chlapci vyžádali další materiál, který byl potřeba k realizaci jejich nápadu. Překvapilo mne, že nikdo kresebně nepojednal samotnou podložku - papír. Zřejmě kvůli velkému zaujetí trojrozměrným materiálem, který děti vyloženě vybízelo k instalacím. Protože byla výsledná stolní města poměrně rozměrná a křehká, navíc byla stvořena přímo na jídelních stolech, nemohly zde být zachovány po delší dobu v původní podobě. Děti to mrzelo, proto nakonec jednotlivé komponenty z obou stolních měst spojily a vytvořily „nové“ smíšené město na malém doplňkovém stolečku ve třídě. Zde byla instalace vystavena cca tři týdny. Děti ji dále využívaly ke hram, tím pádem ji postupně měnily. Příště se proto budu snažit tvoření, jehož výstupem je např. pomíjivá instalace, situovat přímo na místo, kde bude moci nějakou dobu zůstat. Případně zajistím pevnou podložku, pomocí které bude možné artefakt přenést.

3. Výtvarný úkol Domov pro...

Námět: domov pro ...(dle libosti dítěte)

Klíčová slova: dům, domov, příbytek, obydlí, smyšlené stvoření

Pomůcky a výtvarné prostředky: poloviny polystyrenových krabiček na jídlo, polystyrenové kousky nejružnějších tvarů, dřevěné korálky, párátko, papír, fixy, nůžky

Počet dětí a organizace: 13 dětí, samostatná práce

Časový rozsah: cca 30 minut

Motivace: povídání na téma: Co je to domov? Následné prohlížení fotografií netradičních domů, zvířecích doupat a hnízd

Zadání: „Vytvořte vlastní domov a jakéhokoliv vymyšleného tvora (či netvora?).“

Cíl: seznámení i s jiným způsobem stmelování materiálů, nežli je lepení (napichování), které vede děti k adekvátnímu využívání vlastností daného materiálu, rozvoj prostorové představivosti

Realizace: V úvodu tohoto výtvarného úkolu jsem se s dětmi v komunikačním kroužku bavila na téma Domov.

Záznam některých postřehů dětí ze společné diskuse na téma Domov¹³:

► „Domov je tam, kde bydlíme.“ ► „Je v našem domečku s mámou a tátou.“ ● „Jak bychom se tam asi měli cítit?“ ► „Dobře.“ ● „A proč se doma cítíš dobře?“ ► „Nevím ... Mám to tam ráda ...“ ● „A jak se doma cítí ostatní?“ ► „Dobře“ (jednoznačná odpověď všech dětí) ● „A proč? Dokážete to někdo pojmenovat?“ ► „Mám tam svou rodinu.“ ► „Já taky ... a svoje hračky, postýlku.“ ► „Mám tam pejska.“ ► „Je mi tam dobře.“

Dále následovalo samotné tvoření. Polovina polystyrenové jídelní krabičky byla prostorem, který měly děti za úkol výtvarně pojednat. V průběhu výtvarné činnosti jsem se s dětmi bavila o jejich práci. Zajímalo mne především, pro koho se rozhodly vytvořit domov. Vznikly tyto práce: Domov pro Boha, Rybárna s radarem, majákem a prutem, Domov pro kočku, Domov pro králíčka, Domov pro pejska Puntíka, Domov pro vílu Klárku, Domov pro pejska s výběhem, Domov pro zajíce, Domov pro želvičku, Garáž, Jeníček a Mařenka bydlí v lese, Rybí domov a loď. Fotodokumentace jednotlivých výtvorů se nachází v příloze práce.

¹³ ► - reakce dítěte; ● – reakce učitelky



Obrázek č. 12: Domov pro... (všechny práce)

Reflexe: V rámci tohoto úkolu si některé děti poprvé vyzkoušely vlastní instalaci. Měkkost a poddajnost materiálu děti vybízela k perforaci a propojování. Děti si tak zkusily nový způsob stmelování materiálu. Nevýhodou této techniky byla zvýšená křehkost výsledného artefaktu. Pokusím se zobecnit rozdíly mezi přístupem dívek a chlapců. Dívky měly své mini instalace poněkud dekorativnější, uspořádanější, výškou svých objektů zpravidla nepřesáhly okraj krabičky. Často využívaly barevných dřevěných korálků. Někteří chlapci se nebáli vstoupit více do prostoru, jejich dílka připomínaly konstrukce (např. Garáž, Rybárna s radarem, majákem a prutem, Rybí domov a loď, Jeníček a Mařenka bydlí v lese). Překvapilo mne, že nikdo z dětí neměl potřebu svůj prostor uzavřít - tedy zastřešit pomocí vyrobené střechy z papíru atd. Všechny děti vnímaly krabičku spíše jako pohled dovnitř domečku. Děti měly možnost vybírat si ze dvou dílů krabiček (hladkou horní část / spodní část s předělem), 8 dětí upřednostnilo spodní díl krabičky. Přestože děti mohly polystyrenové kousky libovolně upravovat pomocí nůžek, kromě jednoho chlapce (viz. Rybí domov a loď v příloze práce) všechny využily předem nařezaných tvarů. Oceňuji především originalitu nápadů některých dětí (viz Domov pro Boha, Rybárna s radarem, majákem a prutem, Garáž – větší zobrazení se nalézá v příloze práce.)

4. Výtvarný úkol Malý svět

Námět: pohádková či snová země

Klíčová slova: svět, země, prostředí

Pomůcky a výtvarné prostředky: kousky polystyrenů, krabičky, roličky, kelímky od jogurtu, krepový papír, korálky, kolíčky, kousky včelí plástve, hobliny, barevné korálky, zbytky papírů, kousíčky látek, bublinková folie, síťka od česneku, drobné předměty denní potřeby, párátko, špejle, alobal, pastelky, nůžky

Počet dětí a organizace: 10 dětí, skupinová práce (3 skupiny)

Čas potřebný ke zpracování výtvarného úkolu: cca 40 min

Motivace: čtení a prohlížení komiksu Velké Putování Vlase a Brady (Skála, 2007)

Zadání: „*Tentokrát nebudete vytvářet ani město, ani domov, ale rovnou celý malý svět. Před chvílí jsme si jeden takový pohádkový svět představili – byl to svět, ve kterém žil pan Vlas a pan Brada, společně se spoustou jiných bytostí. Vymyslete si ve skupině libovolné prostředí, malý svět „sám pro sebe“, který vytvoříte z nabízeného materiálu.*“

Cíl: Posilování komunikace a rozvoj spolupráce ve skupině, rozvoj představivosti, fantazie, smyslové vnímání, kreativní propojování pestré škály materiálu

Realizace: Jako motivaci jsem využila čtení a prohlížení komiksového příběhu Velké putování Vlase a Brady, jehož autorem je F. Skála. Tento příběh jsem zvolila proto, že jsem chtěla děti seznámit s ukázkou knižní tvorby tohoto umělce. Hlavním záměrem však bylo dětem představit tento svébytný fantazijní pohádkový „svět“, jako impuls k vymyšlení a zrealizování vlastní snové či pohádkové země. Komiks jsem rozdělila na dvě části – část jsem četla těsně před tvořením a zbytek jsem dočetla následující den. Děti mi pomáhaly s popisem políček bez textu. Po dočtení první části se rozdělily do třech skupin, ve kterých vymýšlely, jaký „svět“ vytvoří. Skupiny byly smíšené – dívky i chlapci dohromady. Děti tentokrát tvořily na pevných a přenosných podložkách, aby se s jejich výslednými instalacemi dalo lépe manipulovat. Snažila jsem se dětem nabídnout velmi širokou škálu materiálů, měly také možnost po domluvě využít i předměty ze třídy. Vznikla tři smyšlená prostředí: Svět pirátů, Svět mimozemšťanů a Svět robotky.



Obrázek č. 13: Svět mimozemšťanů, Svět robotky, Svět pirátů, (řazeno zleva doprava)

Reflexe: Konstruktivní přístup v prostorové tvorbě dětí velmi zaujal, proto jsem se rozhodla zařadit techniku instalace i v tomto úkolu. Děti zde uplatnily zkušenosti z předchozích výtvarných činností. Tentokrát zde byl však kladen větší důraz na samostatnější rozhodování dětí a širší kontext jejich práce. Děti musely ve skupinách důkladně promyslet o jaký „svět“ se bude jednat, čím bude specifický, kdo tam bude bydlet, jaký způsob práce zvolí: vrstvení/lepení/spojování či jejich kombinace. Děti velmi rychle pochopily zadání. Příjemně mě překvapilo, s jakou vervou a suverenitou se pustily do tvorby. Ve skupinách se nevyskytly žádné výraznější komunikační potíže či nedorozumění. Výsledné instalace byly opět velmi křehké, ale protože byly vytvořeny na pevné podložce, mohly být ve třídě vystaveny cca 14 dní. Jediným trvalým výstupem byla opět fotografie, která byla následně vystavena v šatně třídy. Přestože se děti ve výtvarných činnostech již mnohokrát setkali s touto pomíjivostí výsledného výtvoru, opět byly poněkud zklamané z nutné dekonstrukce jejich „světů“.

Nyní se pokusím reflektovat jednotlivé instalace:

- Svět mimozemšťanů: Děti z této skupiny byly fascinovány tvárným materiálem. Do instalace zapojily polystyrenové kousky, které propojovaly párátky, některé fragmenty také vymodelovaly z alobalu. Trefně pracovaly i s měkkostí podložky, do které zapichovaly párátko a kolíčky na prádlo. Větší kusy polystyrenů k podložce taktéž připevnilly pomocí párátek. Maximálně využily možnosti trojrozměrné prostorové instalace prostřednictvím konstruktivního přístupu.
- Svět robotky: Instalace působí dekorativněji, nezasahuje tak výrazně do prostoru a je barevnější než Svět mimozemšťanů. Jako podložku si děti vybraly část ochranného polystyrenu k přepravě chladniček. Neměly sklony k perforaci měkkého materiálu (jako

předchozí skupina) ale spíše je zaujala členitost polystyrenu. Předměty především vrstvily či řadily do jednotlivých „přihrádek“. Instalace shora působí jako mozaika či vzorník materiálů. Pozitivně hodnotím především materiálovou různorodost a originalitu pojetí námětu.

- Svět pirátů: Ze všech tří instalací je nejkřehčí. Byl zde využit princip vrstvení. Oceňuji trpělivost autorů, jejich loď se jim během tvorby několikrát zhroutila. Ze všech tří instalací je zde nejvíce naznačen kontext – v tomto případě moře. Líbí se mi určitá „nedořečenost“ a náznak – instalace není přesně ohraničena koncem podložky. Moře je pouze naznačeno nařazenými modrými pruhy krepového papíru, pokračování už není nutné, dotvoří se samo v mysli diváka.

5. Výtvarný úkol V oblacích, po vodě i na zemi

Námět: tradiční i netradiční dopravní prostředky

Klíčová slova: cestování, dopravní prostředky, trojrozměrnost (výška/ šířka/ hloubka), tradiční, netradiční

Pomůcky a výtvarné prostředky: 1. část úkolu: ochranný obal od notebooku z pěnového polyetylenu (2 části), prstové barvy, lepidlo, párátko

2. část úkolu: kousky krabicového kartonu nejrůznějších geometrických tvarů, špejle, voskovky, nůžky, lepidlo, alobal

Počet dětí a organizace: 1. část úkolu: 15 dětí, skupinová práce (postupná, menší skupiny dětí)

2. část úkolu: 25 dětí, individuální práce

Čas potřebný ke zpracování výtvarného úkolu: 1. část úkolu: cca 45 min.

2. část úkolu: cca 30 min

Motivace: 1. část: povídání o dopravních prostředcích, jejich napodobování prostřednictvím pohybu

2. část: prohlížení reprodukcí dopravních prostředků Františka Skály z nejrůznějších materiálů - využití knihy F. Skály (2012, s. 159-166)



Obrázek č. 14: Big Hannover - F. Skála

Zadání 1. části úkolu: „Děti, už jste si vytvořily pohádkové postavy, jejich domovy, města, dokonce i „malé světy“. Nyní zbývá jen něco, čím vše propojíme. Co lidé potřebují k tomu, aby mohli navštěvovat zajímavá místa - hlavně ta vzdálená? ... Donesla jsem vám jeden neobvyčejný materiál (dvě části ochranného obalu od notebooku). Pokuste se společně vymyslet, jaký dopravní prostředek z něj vytvoříte.“

Cíl 1. části úkolu: rozvoj prostorové představivosti, spolupráce, schopnosti komunikovat a zorganizovat si práci, tvořivé zacházení s netradičním materiálem

Zadání 2. části úkolu: „Z nabídky materiálu vytvořte jakýkoliv vlastní – tradiční či netradiční dopravní prostředek. Musí však být trojrozměrný – to znamená vysoký, široký i hluboký. Budete tedy vrstvit libovolné kousíčky krabicového kartonu (za použití lepidla).“

Cíl 2. části úkolu: Realizace vlastní představy do trojrozměrného objektu, využití principu vrstvení, tvořivé využití odpadového materiálu

Realizace 1. části úkolu: Děti téměř okamžitě uhodly, že věci, díky kterým můžeme poznávat i vzdálená města a země, jsou dopravní prostředky. Hbitě je začaly vyjmenovávat a následně i předvádět, včetně těch méně tradičních, jako je: buldozer, snowboard, vzducholoď, kajak, vodní skútr, ponorka atd. V podstatě jednoznačné a opět velmi rychlé bylo i rozhodnutí vytvořit společné letadlo. Organizace se spontánně chopili dva chlapci. Z důvodu velkého počtu dětí a chaosu, který ve třídě nastal, jsem však do situace musela zasáhnout. Děti jsem rozdělila do tří menších skupin: První skupina měla za úkol letadlo sestavit, druhá skupina barevně pojednat a třetí skupina se měla postarat o detaily (pilot, vrtule, přední světla atd.). Děti nejprve vyzkoušely více variant propojení obou částí

pěnového polyetylenu, až se shodly na nejlepším řešení. Obě části k sobě spojily pomocí párátek a lepidla. Následně letadlo pomalovaly prstovými barvami. Na závěr děti společně vymyslely místo a způsob závěrečné instalace objektu. Letadlo se vznášelo poblíž okna ve třídě, za pomoci provázku, který byl přivázán na malé skobě ve stropě.



Obrázek č. 15: Letadlo, Detail letadla – z 1. části úkolu V oblacích, po vodě i na zemi (řazeno zleva doprava)

Realizace 2. části úkolu: Pro připomenutí první části úkolu si děti nejprve prohlédly reprodukce z knihy F. Skály, s rozmanitými druhy osobitých vozidel. Povšimly si materiálové pestrosti – vyjmenovávaly materiály: plast, plech, roury, trubky, dráty, páčky atd. Doplnila jsem pouze hlinu, kterou F. Skála nanášel na konstrukce některých automobilů (viz obr. č. 14). Děti správně odhadly, že autor svoje objekty sestavoval z nalezených opotřebovaných věcí. Poté se pustily do sestavování vlastních dopravních prostředků, také z již nepotřebného materiálu (především nastříhané kousky starých krabic). Vznikly tak lodě, plachetnice, parník, vor, lehátka, letadla, raketa, buldozer, auto, vlak a motorka. Na závěr děti svoje práce nainstalovaly na plochu, kterou z vlastní iniciativy rozdělily na tři barevné části: Vzduch (bílá), voda (modrá), země (zelená). Vznikla tak „mini výstava“, kterou děti ukázaly i rodičům a kamarádům z jiných tříd.



Obrázek č. 16: V oblacích, po vodě i na zemi – z 2. části úkolu (všechny práce)

Reflexe: Obě části úkolu byly od sebe vzdáleny cca 14 dní. Nevnímám to však jako nevýhodu, časová prodleva byla zcela záměrná. Mezi oběma částmi úkolu děti absolvovaly tematický celek cestování, který je mimo jiné hlouběji seznamoval s různými způsoby přepravy a s nejrozličnějšími kulturami.

Z předchozích výtvarných úkolů si děti pamatovaly, že měkké materiály mohou spojovat také prostřednictvím párátek či špejlí. Oceňuji, že tuhle zkušenost samostatně dokázaly využít i v první části tohoto úkolu. Z důvodu velkého počtu dětí ve skupině si děti nedokázaly samostatně zorganizovat postup společné práce, ale kladně hodnotím, že se o to alespoň pokusily.

Druhou část tohoto úkolu jsem zařadila do dopoledního programu, neboť vysoký počet dětí ve třídě u tohoto typu úkolu nebyl na škodu. Některé děti měly zpočátku problém pochopit, co je trojrozměrnost, pomohla však názorná ukázka. Nejvíce dětí se přiklonilo k tvorbě letadla. Velice příjemně mně překvapilo, že se děti vzájemně nenapodobovaly a vznikaly opravdu originální dopravní prostředky – některé z velmi propracovanými detaily.

8.2.3 Evaluace projektu Současné umění v mateřské škole

Hlavním tématem projektu byly předměty kolem nás. Chtěla jsem dětem v první řadě přiblížit jedinečné přístupy dvou českých výtvarníků a obohatit je tak o nové výtvarné techniky, metody a tvůrčí postupy. Jako inspirace mi posloužila tvorba A. Šimotové a F. Skály. Oba umělci se v určitém období zabývali předměty denní potřeby, každý s nimi však zacházel naprosto jedinečným způsobem.

První výtvarná řada Stopy předmětů vycházela z tvorby A. Šimotové. V rámci souboru navazujících výtvarných úkolů děti zkoumaly vlastnosti věcí, prostřednictvím svých smyslů, soustředily se na jejich tvar, strukturu a povrch. Tato výtvarná řada byla zaměřena především na haptické vnímání hmotného světa okolo nás. V následujícím odstavci se pokusím vystihnout podstatu a přínos jednotlivých výtvarných úkolů.

Úvodní úkol Papírové tajemství děti seznámil s vlastnostmi různých druhů papírů, s klasickou i experimentální formou frotáže. Dotek zde hrál důležitou roli. Ukázalo se, že prvek tajemství je velmi efektivním způsobem motivace. Díky následující výtvarné hře Stopy, vznikala proměnlivá kresba do sypkého materiálu. Děti se maximálně soustředily na strukturu stop vybraných předmětů, pracovaly proto velmi spontánně. Výsledné kresby byly abstraktní. Účastníci projektu se zde poprvé setkali s fotodokumentací jednotlivých kroků práce. Přínosem bylo také probuzení obrazotvornosti u dětí, v rámci zpětného hledání podobností nafocených kreseb s reálnými věcmi, zvířaty atd. Třetí výtvarný úkol Tvarové hádanky se navracel k základnímu tvaru předmětu prostřednictvím jeho otisku do vrstveného alobalu. U tohoto úkolu byl haptický zážitek umocněn prací po slepu. V rámci výtvarného úkolu Příběh předmětů na stole děti využily alobalové otisky z předchozí aktivity. Jednalo se o výtvarnou hru s přesahem do akce. Děti společnými silami vymýšlely příběh a soustředily i na kompozici předmětů tak, aby reflektovala aktuální děj. Měly možnost svoje „loutky“ volně přetvářet. V závěrečném úkolu Co mi to připomíná? děti využily své asociace k dotvoření fotografie jedné z fází společné kresby do čočky. Vzniklo mnoho originálních variací.

Druhá výtvarná řada Nalézání vycházela z tvorby F. Skály. Postavila děti před výtvarné úkoly zaměřené na prostorovou tvorbu. Jednotlivé předměty už zde nebyly ústředními, zájem dětí byl soustředěn především na celek - jeho prostor, kontext, skladbu materiálů, vztahy mezi jednotlivými předměty a jejich kompozici. Následný odstavec zrekapituluje a přiblíží smysl úkolů této výtvarné řady.

Výtvarný úkol Kouzelná bytost nenásilným způsobem propojoval plošné vyjádření prostřednictvím malby s prostorovou objektovou tvorbou. Děti zde využily vlastnoručně nalezeného přírodního materiálu, měly prostor pro uplatnění své fantazie. Ve druhé části úkolu byl kladen důraz na malířské pojednání plochy papíru, které jsem se snažila podpořit nabídkou širších štětců. Dětem se podařilo můj záměr naplnit. V průběhu druhého úkolu Stolní město si děti poprvé vyzkoušely společnou instalaci. Jejimi klady byly především: přesah do hry, její postupná proměnlivost, znovuvyužití převážně odpadového materiálu. V rámci třetího úkolu Domov pro... se děti soustředily na pojednání vlastního prostoru „krabičkové mini instalace“. K dispozici měly tvárný materiál – kousky polystyrenu. Vyzkoušely si tak konstruktivní přístup v prostorové tvorbě. Čtvrtý výtvarný úkol Malý svět se opět zaměřoval na skupinovou instalaci. Děti vymýšlely specifika vlastního smyšleného „světa“, samy si volily materiál a postup tvorby. Poslední výtvarný úkol V oblacích, po vodě a na zemi se navracel k samostatnému trojrozměrnému objektu. V první části úkolu děti z předloženého polyetylenu vytvořily společným úsilím dopravní prostředek. Nejnáročnější byla organizace práce velké skupiny dětí, která byla zpočátku v režii dětí, posléze s mojí dopomocí. Druhá část úkolu byla zaměřena na samostatnou tvorbu dopravních prostředků. V závěru práce děti z vlastní iniciativy rozdělily plochu pro odkládání výtvorů na tři části (nebe/voda/vzduch) a umístily sem svoje objekty. Vznikla tak jednoduchá instalace a zároveň malá výstava, která původně nebyla v plánu.

S dětmi, které se projektu zúčastnily, jsem začala pracovat teprve od září 2015. Z předchozích dvou let jejich docházky do mateřské školy byly zvyklé na jiný přístup k výtvarným činnostem. Nikdy předtím se nesetkaly s výtvarnou akcí, instalací, objektovou tvorbou, ani s výtvarnou hrou či výtvarným experimentem. Pro děti bylo obvyklé postupovat přesně podle instrukcí paní učitelky, snažily se pečlivě napodobovat její práci a dosáhnout dokonalosti předloženého vzoru. Nemusely tak o výtvarném problému hlouběji přemýšlet a snažit se o vlastní invenci. To se projevilo především počáteční nejistotou některých dětí. Všechny výše zmíněné drobné obtíže se pro mne staly velkou motivací situaci změnit: nabídnout dětem tvořivější přístup, širší škálu výtvarných činností, přiblížit jim tajemný „svět“ výtvarného umění.

Dalším ztěžujícím faktorem byl vysoký počet dětí ve třídě. Výtvarné úkoly byly poměrně náročné na čas, organizaci i prostor. Proto jsem většinu činností zařadila do odpoledního

programu po odpočinku dětí, kdy k tomu byly již lepší podmínky. Mohla jsem tak s dětmi pracovat postupně a individuálně se jim věnovat.

Při zpětném ohlédnutí jsem objevila několik nedostatků, kterých se v příštích projektech pokusím vyvarovat. Jedním z nich byl příliš velký časový rozsah projektu, který však způsobila především moje dvouměsíční pracovní indispozice. Díky kratším projektům může malé dítě snáze chápat souvislosti.

Další chybou bylo nedostatečné promyšlení prezentace výsledné práce při výtvarném úkolu Stolní město. Děti tvořily na jídelním stole a jejich pracná instalace nemohla být zachována v původním stavu – musela být dodatečně přestavěna a přesunuta na bezpečnější místo. Pořádila jsem alespoň fotografický záznam původní práce. Z této situace jsem se však poučila a u dalších výtvarných činností už jsem pečlivě volila pracovní místo, případně jsem zajistila pevnou podložku, na které děti přímo tvořily. Tu jsem potom mohla přenést na vhodné místo.

U první části posledního výtvarného úkolu V oblacích, po vodě i na zemi jsem neodhadla schopnosti dětí. Myslela jsem si, že již samy zvládnou organizaci své práce ve skupině, tak jako u předchozích společných instalací. Kvůli vysokému počtu dětí a poměrně složitému pracovnímu postupu, se to však dětem nepodařilo a do plánování práce jsem musela zasáhnout. Přesvědčila jsem se tedy, že aby byly předškolní děti schopné si samy naplánovat a zorganizovat svoji práci ve skupině, musí být rozděleny do velmi malých skupin a zadání úkolu nesmí být příliš složité.

Z reakcí a zájmu dětí usuzuji, že je projekt velice zaujal. Z vlastní iniciativy mne často žádaly o pokračování, či činnost podobného rázu. Projekt jsem plánovala postupně, snažila jsem se vycházet ze zájmu a potřeb dětí. Při plánování jsem kladla velký důraz na prožitek a samotný proces tvorby. Usilovala jsem o netradiční pojetí, ozvláštnění a oživení vzdělávací nabídky, které stimuluje k tvůrčí aktivitě. Velmi mne těší, že se dětem podařilo překonat počáteční nejistotu a rychle si zvykly na odlišný přístup k výtvarným činnostem. Prospělo jim i časté zařazování skupinové práce – spolupráce v menších skupinách přestala činit potíže.

V realizaci výtvarných projektů v mateřské škole bych ráda pokračovala. V nejbližší době bych chtěla děti seznámit s tvorbou Erwina Wurma – všestranného umělce rakouského původu. Zaujal mne především jeho cyklus výtvarných akcí One minute sculpture, který je specifický zejména neočekávaným vztahem subjektu a objektu. Myslím si, že by se dal vhodně využít i pro další výtvarnou řadu projektu Současné umění v mateřské škole.

9 Shrnutí výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám

Prostřednictvím realizace projektu Současné umění v mateřské škole byly zodpovězeny položené výzkumné otázky.

1. výzkumná otázka: *Za jakých podmínek jsou děti schopné samostatně a tvořivě reagovat na zadání výtvarného úkolu?*

Výzkum ukázal, že aby mohlo být dětem umožněno svobodně uplatnit svoji kreativitu a individuálně reagovat na zadání výtvarného úkolu, je ze strany učitelky potřeba:

- adekvátně děti motivovat v úvodu výtvarné činnosti (např. prostřednictvím hry, reprodukce uměleckého díla, četby, diskuse, skupinového interview atd.), motivace musí být v souvislosti s tématem dotyčného výtvarného úkolu
- promyslet cíl úkolu a vhodně formulovat jeho zadání, přizpůsobit ho věku i individuálním odlišnostem dětí ve skupině
- zadání specifikovat (příliš „široké“ zadání malým dětem nesvědčí), ale přitom dětem ponechat i prostor pro vlastní uchopení problému
- pečlivě naplánovat organizaci činnosti, aby nedošlo ke zbytečným prodlevám či nedorozuměním, postupovat systematicky od známého k neznámému, od jednoduššího ke složitějšímu (aby děti neztratily pozornost či zájem)
- zprostředkovat dětem širokou škálu materiálů, včetně toho méně tradičního, který podporuje zájem, podněcuje dětskou představivost a vybízí k tvořivému experimentování
- poskytnout dětem ryze individuální přístup, dostatek prostoru i času – tvořit např. postupně, v menších skupinách
- umět dětem naslouchat a průběžně s nimi hovořit o jejich tvorbě (individuálně i ve skupině)
- snažit se o jasnou návaznost jednotlivých úkolů, aby se děti v problematice mohly dobře orientovat bez ztráty souvislostí
- velké osobní nasazení (např. dlouhodobý sběr materiálu, pečlivá příprava atd.)
- nabídnout dětem vlastní tvořivý přístup, nebát se techniky kombinovat, neustrnout pouze v bezpečné rovině již vyzkoušeného a ověřeného - vymýšlet nové postupy a experimentovat

- pohotově a flexibilně reagovat na aktuální situaci, vhodně improvizovat, nesnažit se děti za každou cenu směřovat k naplnění své vlastní představy o výsledku činnosti, ale poskytnout jim možnost výtvarný úkol osobitě uchopit a zrealizovat jedinečným způsobem
- zajistit provázanost a přesah výtvarných aktivit i do jiných oblastí vzdělávacích složek (např. pohybové, dramatické atd.), aby děti neztratily souvislosti a téma měly možnost hlouběji prozkoumat.

2. výzkumná otázka: *Jak může učitelka zajistit, aby byly děti schopné přijmout skutečnost, že výstupem výtvarné výchovy nemusí být pouze „pěkný a dokonalý“ hmotný produkt, ale např. fotografie, pomíjivá instalace atd.?*

Výzkum prokázal, že aby děti mohly přijmout i netradiční výstupy výtvarných činností, je nutné dodržet všechny výše stanovené podmínky (viz odpověď na výzkumnou otázku č. 1). Současně by učitelka měla zajistit:

- průběžnou nabídku pestré škály výtvarných aktivit, která neopomíná i ty méně tradiční či experimentální výtvarné techniky a formy organizace výtvarných činností, jako je např. instalace, akce, kombinované techniky, objektová tvorba (případně video a animace, je-li to v možnostech školy) atd.
- seznamování dětí s výtvarným uměním (včetně současného) - adekvátním způsobem, vzhledem k věku dětí, např. prostřednictvím tematických výtvarných úkolů, návštěv výstav, galerijních edukačních programů, prohlížením reprodukcí uměleckých děl atd.)
- dokumentaci všech výtvarných aktivit, které nemají trvalý hmotný výsledek (prostřednictvím fotografie, v případě možnosti i videozáznamu či zvukového záznamu atd.) a její následnou prezentaci (vystavení fotografií, promítání videa, beseda s vernisáží instalací atd.)
- úzkou spolupráci s rodiči (dokázat jim vysvětlit záměr a přínos realizovaných výtvarných činností)

10 Závěr

Bakalářská práce se ve své teoretické i praktické rovině zabývala výtvarnými činnostmi pro předškolní děti, prostřednictvím kterých je možné u dětí rozvíjet kreativitu. Zaměřila se především na projekt a zkoumala tvůrčí postupy i přístupy vybraných současných umělců, kteří se v určitém období své tvorby zabývali předměty denní potřeby, jež byly inspirací k realizaci výtvarného projektu Současné umění v mateřské škole, který taktéž stmelovalo téma Předměty kolem nás. Projekt se skládal ze dvou výtvarných řad. První výtvarná řada Stopy předmětů vycházela z tvorby A. Šimotové, druhá výtvarná řada byla inspirována uměleckým přístupem F. Skály.

Hlavním cílem této práce bylo obohatit výtvarné činnosti v mateřské škole o různorodé tvůrčí postupy a metody inspirované tvorbou současných umělců prostřednictvím tradičních i experimentálních současných médií a technik.

V rámci výtvarné řady Stopy předmětů byly děti seznámeny s těmito tvůrčími principy, postupy a metodami, které využívala i A. Šimotová:

- přetváření materiálu pomocí vlastních přímých dotyků (viz výtvarný úkol č. 1, 3, 4)
- využití otisku a stopy předmětů každodenní potřeby (viz výtvarný úkol č. 1, 2, 3, 4, 5)
- princip vrstvení (viz výtvarný úkol č. 3)
- tvůrčí užití destrukce a deformace materiálu (viz výtvarný úkol č. 4)
- využití a „přiznání“ křehkosti a pomíjivosti materiálu (viz výtvarný úkol č. 2, 3, 4)
- postupný přesah artefaktu z plochy do prostoru (viz výtvarný úkol č. 3, 4)
- netradiční způsob využívání výtvarných i „nevýtvarných“ materiálů (viz výtvarný úkol č. 1, 2, 3, 4, 5)

Zmíněné principy, metody a postupy zahrnovaly tyto výtvarné techniky: klasickou frotáž, experimentální „haptickou frotáž“ s využitím pigmentového prášku a vlastních doteků prsty, proměnlivou kresbu různými předměty do sypkého materiálu (formou výtvarné hry), křehký alobalový reliéf, výtvarnou akci, kombinovanou techniku – malířský či kresebný zásah do vytisknuté černobílé fotografie na papíře.

Druhá výtvarná řada Nalézání, inspirovaná tvorbou F. Skály, nabízela dětem tyto tvůrčí metody a postupy:

- nečekané variace předmětů (viz úkol č. 2, 4)
- využívání přírodního materiálu (viz úkol č. 1, 4)
- kombinace kontrastních materiálů (viz úkol č. 2, 4)
- dotváření nalezených a často také vyřazených objektů (viz úkol č. 1, 2, 3, 4, 5)
- práce s příběhem (1, 4)
- změna původního kontextu (1, 2, 3, 4)

Výtvarná řada nalézání se soustředila výhradně na práci s trojrozměrnými objekty. Účastníci projektu si v průběhu druhé výtvarné řady vyzkoušeli tyto výtvarné techniky: malbu temperami doplněnou objektem, instalaci (skupinovou i individuální) a objektovou tvorbu.

Druhým cílem práce bylo pokusit se odbourat stereotypy ve výtvarném vyjadřování dětí, které často některé učitelky svým přístupem k výtvarným činnostem v mateřské škole spíše podporují.

Abych se mohla pokusit pomoci dětem odpoutat se od naučených schémat a závislosti na předloženém vzoru, bylo nutné dávat velký pozor na vlastní způsob práce. Jsem přesvědčena o tom, že chce-li pedagog zbavit děti stereotypů ve výtvarném vyjadřování, musí nejprve odbourat stereotypy ve svém vlastním uchopení výtvarných činností. Snažila jsem se proto pečlivě promýšlet motivaci, cíl, způsob zadání i organizaci celého úkolu. Důkladně jsem zvažovala, jakým způsobem děti seznámím s ukázkami děl vybraných umělců. Reprodukce jsem proto dětem nepředkládala jako přímý vzor pro následný výtvarný úkol, ale sloužily především jako podnět k úvodní skupinové diskusi.

U dětí, které mají větší sklony k nápodobě, jsem se soustředila na to, aby měly dostatečný prostor, čas a soukromí na svou práci. Snažila jsem se podporovat jejich sebedůvěru a v případě potřeby se jim maximálně věnovat. Nechtěla jsem je k řešení úkolu přímo dovést, spíše s nimi hovořit o jejich nápadech a pomoci jim tak překonat prvotní strach z neznámého. Myslím, že se moje úsilí vyplatilo, protože děti v naprosté většině případů pracovaly samostatně, bez závislosti na předloženém vzoru.

Třetí cíl práce byl zajistit, aby děti přijaly i netradiční techniky, metody a postupy jako součást výtvarně výchovných činností.

Děti, které se projektu zúčastnily, byly zprvu poněkud překvapené, že např. tvorba stop různými předměty do mouky je výtvarnou činností. Také pro ně ze začátku nebylo snadné přijmout fakt, že výstupem výtvarných aktivit nemusí být pouze hmotný a pohledný „produkt“ trvalého charakteru, který si odnesou domů. Příčinou byl nedostatek zkušeností s méně tradičními výtvarnými činnostmi.

Pomíjivost výsledků tvorby dětem také činila problémy. Bylo jim líto, když si nemohly výtvar odnést domů, nebo když nebylo možné jej zachovat delší dobu, kvůli jeho přílišné křehkosti. Proto jsem děti seznámila s fotodokumentací výtvarných prací. Její následná prezentace jim pomohla překonat lítost z nestálosti některých artefaktů.

V rámci obou výtvarných řad děti absolvovaly i méně časté a experimentální postupy, techniky a speciální organizační formy výtvarně výchovných činností (jmenováno výše). Prostřednictvím projektu zjistily, že proces tvorby je stejně důležitý, jako její výsledek. Děti si postupem času zvykly, že součástí výtvarně výchovných činností může být i akce, krátkodobá instalace, objektová tvorba či experimentální výtvarná hra.

V rámci výzkumu se podařilo naplnit podstatu všech stanovených cílů.

Poprvé jsem si vyzkoušela takto rozsáhlý výtvarný projekt v mateřské škole. Nebyl přínosem jenom pro zúčastněné děti, ale také pro mne. Uvědomila jsem si, jakým úskalím může být pro děti závislost na předkládaném vzoru ve výtvarných činnostech a absence kreativního přístupu pedagoga. Dále jsem si ověřila, jak důležité je správně formulovat zadání úkolu a následně se postarat o jeho důslednou přípravu a organizaci. Myslím si, že se mi podařilo děti pro práci nadchnout a efektivně motivovat, snížit jejich strach z neznámého a do jisté míry i změnit jejich přístup k výtvarné tvorbě. Děti začaly pracovat samostatněji, o výtvarném problému se snažily uvažovat a osobitě ho vyřešit – toho si velmi cením a pokládám to za největší úspěch realizovaného projektu.

SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY:

- BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Čes. vyd. Praha: Portál, 1995. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-035-9.
- DACEY, John S., Kathleen LENNON a Lisa B. FIORE. *Kreativita: [souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů]*. Vyd. 1. čes. Praha: Grada, 2000. Psyché. ISBN 80-7169-903-9.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.
- FICHNOVÁ, Katarína a Eva SZOBIOVÁ. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.
- HAZUKOVÁ, Helena. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.
- HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011, 160 s. ISBN 978-80-87553-30-5.
- HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7
- KAŠOVÁ, Jitka a kol. *Škola trochu jinak, projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: YUVENTA, 1995, 81. s. ISBN neuvedeno
- KOPEČKOVÁ, Veronika. *Pokoj, který nemá strop*. Brno: [Andrea Braunová], 2006. Artilerie. ISBN 80-239-7243-X.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

- OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-703-9.
- OPRAVILOVÁ, Eva. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. s. 123 -137. ISBN 80-7178-585-7
- POSPISZIL, Tomáš. In SKÁLA, František. *F. Skála, F. Skála, F. Skála: výtvarné práce tří generací: [katalog]*. Rakovník: Rabasova galerie, 2008. ISBN 978-80-85868-83-8.
- ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-121-4
- ROESELOVÁ, Věra. *Námět ve výtvarné výchově*. Vyd.1. Praha: Sarah, 1995. 195s.
- ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Vyd.1. Praha: Sarah, 1997. 219 s. ISBN 80-902267-2-8
- SKÁLA, František. *František Skála*. Vyd. 1. Řevnice: Arbor vitae, 2012, 226 s. ISBN 978-80-7467-004-6.
- SKÁLA, František. *Velké putování Vlase a Brady*. Praha: Arbor vitae, 2007. ISBN 978-80-86300-88-7.
- SLAVICKÁ, Milena. Adriena (1992). In: ŠIMOTOVÁ, Adriena. BRUNCLÍK, Pavel. *Adriena Šimotová: [retrospektiva : katalog výstavy : Národní galerie v Praze, Sběrka moderního a současného umění Veletržní palác 24.5.-16.9.2001]*. Praha: Galerie Pecka, 2001. s. 231-239. ISBN 80-902285-2-6.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina et al. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006, 48 s. ISBN 80-87000-00-5
- ŠEVEČEK, Ludvík. Název neuveden. In: ŠIMOTOVÁ, Adriena. *Adriena Šimotová: s kolemjdoucím : Státní galerie ve Zlíně, Dům umění, 28.9.-28.11.1999 : [katalog výstavy]*. Zlín: Státní galerie, 1999. ISBN 80-85052-34-2.
- ŠETLÍK, JIŘÍ. Pokus o portrét Adrieny Šimotové In: ŠIMOTOVÁ, Adriena. ZEMINA, Jaromír. ŠETLÍK, Jiří. *Adriena Šimotová*. Praha: Trigon, 1994. (nečíslováno) ISBN 80-85320-45-2.

- SZOBIOVÁ, Eva. *Tvorivosť, od záhady k poznaniu: chápanie, zisťovanie a rozvíjanie tvorivosti*. 2. doplněné a přepracované vyd. Bratislava: Stimul, 2004. ISBN 80-88982-72-3
- SMITH, Ray. *Encyklopedie výtvarných technik a materiálů: kompletní praktický průvodce nástroji, technikami a materiály pro malbu, kresbu, grafiku a tisk*. Praha: Slovart, 2000. ISBN 80-7209-256-1.
- UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 128 s. ISBN není uvedeno
- UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 331 s. ISBN není uvedeno
- VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.
- ZEMINA, Jaromír. Adrienino „blízké a vzdálené“ In: ŠIMOTOVÁ, Adriena. ZEMINA, Jaromír. ŠETLÍK, Jiří. *Adriena Šimotová*. Praha: Trigon, 1994. (nečíslováno) ISBN 80-85320-45-2.
- ZEMINA, Jaromír. Název neuveden. In: ŠIMOTOVÁ, Adriena. *Adriena Šimotová: Svěcení reality*: [Katalog výstavy], Plzeň září-říjen 1991. Plzeň: Západočeská galerie, 1991.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

- BRUNCLÍK, Pavel. TZ: Adriena Šimotová: Adriena Šimotová – A je takové ticho... In: *Artalk.cz* [online]. 14. 7. 2012 [cit. 17. 5. 2016]. Dostupné z: <http://artalk.cz/2012/07/14/tz-adriena-simotova-2/>
- HAZUKOVÁ, Helena. Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty. In: Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 7. 7. 2006 [cit. 30. 6. 2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>
- HLAVÁČEK, Ludvík. František Skála. In: *Artlist – centrum pro současné umění Praha* [online]. ©2006 – 2015 [cit. 22. 5. 2016]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/frantisek-skala-139/>
- RAIMANOVÁ, Ivona. Adriena Šimotová. In: *Artlist – centrum pro současné umění Praha* [online]. 2015 [cit. 17. 5. 2016]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/adriena-simotova-934/>
- ŠTEFKOVÁ, Zuzana. Instalace. In: *Artlist – centrum pro současné umění Praha* [online]. ©2006 – 2015 [cit. 29. 5. 2016]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/klicova-slova/instalace-117/>

OBRAZOVÁ DOKUMENTACE

Obrázek č. 1: Kresba z výstavy *A je takové ticho...* (přesný název díla neuveden) – A. Šimotová - Dostupné z: <http://www.whitegallery.cz/exhibition/adriena-simotova-a-je-takove-ticho>, 20. 6. 2016

Obrázek č. 2: **Papírové tajemství 1. část**, Papírové tajemství 2. část (řazeno zleva doprava) - Archiv autorky

Obrázek č. 3: Stopy do čočky – jednotlivé fáze (řazeno zleva doprava) - Archiv autorky

Obrázek č. 4: Stopy do mouky – jednotlivé fáze (řazeno zleva doprava) - Archiv autorky

Obrázek č. 5: Tvarové hádanky: Talířek, Zubní pasta, Starý zubní kartáček (řazeno zleva doprava) - Archiv autorky

Obrázek č. 6: Příběh předmětů na stole – jednotlivé fáze (řazeno zleva doprava) - Archiv autorky

Obrázek č. 7: Co mi to připomíná? - Srdce, Děťátko (řazeno zleva doprava) - Archiv autorky

Obrázek č. 8: Koleno světice – František Skála - Dostupné z: <http://www.frantaskala.com/cs/work/category/43/44/50>, 21. 6. 2016

Obrázek č. 9: Čert, Zakletý čert v lesíku (řazeno zleva doprava) - Archiv autorky

Obrázek č. 10: Město – stolní instalace – F. Skála – Dostupné z: <http://www.frantaskala.com/cs/work/category/43/44/47>, 12. 6. 2016

Obrázek č. 11: Stolní město Smíškov – Archiv autorky

Obrázek č. 12: Domov pro... (všechny práce) – Archiv autorky

Obrázek č. 13: Svět mimozemšťanů, Svět pirátů (řazeno zleva doprava) – Archiv autorky

Obrázek č. 14: Big Hannover - F. Skála - Dostupné z: <http://www.artlist.cz/dila/auta-3411/>, 21. 6. 2016

Obrázek č. 15: Letadlo, Detail letadla – z 1. části úkolu V oblacích, po vodě i na zemi (řazeno zleva doprava) – Archiv autorky

Obrázek č. 16: V oblacích, po vodě i na zemi – z 2. části úkolu (všechny práce) – Archiv autorky

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Kompletní fotodokumentace výtvarného projektu Současné umění v mateřské škole (nachází se na CD)